

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS**

MARINA DA SILVA CABRAL

***LEITURAS E ESCRITURAS NA EJA DE FLORIANÓPOLIS:
POSSÍVEIS [RES]SIGNIFICAÇÕES DO REPERTÓRIO CULTURAL EM
EVENTOS COM A ESCRITA***

FLORIANÓPOLIS

2017

Marina da Silva Cabral

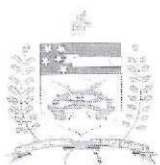
***LEITURAS E ESCRITURAS NA EJA DE FLORIANÓPOLIS:
POSSÍVEIS [RES]SIGNIFICAÇÕES DO REPERTÓRIO CULTURAL EM
EVENTOS COM A ESCRITA***

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Letras – Língua
Portuguesa e Literaturas de Língua
Portuguesa como requisito parcial para
obtenção do Grau de Bacharel em Letras
– Português.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Mary Elizabeth
Cerutti-Rizzatti.

Florianópolis

2017



“Leituras e escrituras na EJA de Florianópolis: possíveis [res]significações do repertório cultural em eventos com a escrita”.

Marina da Silva Cabral

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi julgado adequado para obtenção do título de

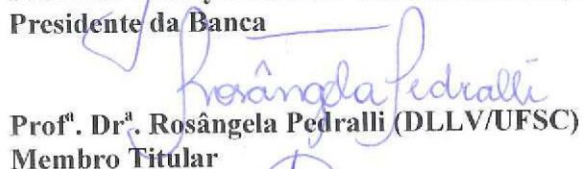
BACHAREL EM LETRAS

e aprovado em sua forma final pelo Curso de Letras - Habilitação
Bacharelado em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa
da UFSC.

Banca Examinadora:



Prof^ª. Dr^ª. Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti (DLLV/UFSC)
Presidente da Banca



Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Pedralli (DLLV/UFSC)
Membro Titular



Prof^ª. Msc. Amanda Machado Chraim (PPGLin/UFSC)
Membro Titular



Prof^ª. Msc. Laiana Abdala Martins (NELA/UFSC)
Suplente

*A minha mãe, Marly,
pela delicadeza com que encara o turbilhão da vida.*

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pela oportunidade.

Às professoras que aceitaram fazer parte da banca deste Trabalho de Conclusão de Curso: Amanda Machado Chraim e Rosângela Pedralli, além de Laiana Abdala Martins, pela suplência da banca.

Aos funcionários, professores e estudantes do Núcleo EJA Norte I – Ingleses e Rio Vermelho, pelos aprendizados ao longo deste ano.

Às amigas da Letras, Ana Miria e Priscilla, pela companhia e pelos silêncios significativos.

A Denise Wendhausen pelo apoio profissional, o que permitiu que eu continuasse a minha trajetória no curso de Letras com afinco e amor.

Às amigas de uma vida inteira: Amanda, Jany, Maristella e Moema.

Ao meu companheiro, Emanuel, pelo apoio incondicional nos momentos difíceis e por todo o amor que compartilhamos nesta vida.

Ao meu irmão, Dé, pela jornada.

À professora orientadora deste trabalho, Mary Elizabeth, exemplo de professora e que, desde os idos da disciplina de Linguística Aplicada, deu sentido às ações empreendidas por mim em sala de aula.

Mary, obrigada pelos nossos encontros.

Ao meu pai, Vanderlei, que me ensinou a ver o mundo com olhos de independência.

Pai, obrigada por sua loucura.

A minha mãe, Marly, que me ensinou a ser quem sou com toda a paciência, a dedicação e o amor.

Mãe, obrigada por sua tranquilidade.

Às estrelas que mais brilham no céu: Dani, vô Bilé e Rafa.

*[...] me explica por que que um olhar de piedade
cravado na condição humana
não brilha mais que um anúncio luminoso?*

(Manoel de Barros)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objeto de estudo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Florianópolis/SC, modalidade que contempla a *pesquisa como princípio educativo*. Organiza-se para responder à seguinte questão-problema: **“Como desenvolver um trabalho em educação em linguagem – com enfoque na *leitura* e na *escritura* – que amplie criticamente o *repertório cultural* dos estudantes, considerando tratar-se de um público itinerante e de uma orientação institucional que tem a *pesquisa como princípio educativo*?”**, e, em convergência com ela, tem como objetivo problematizar o trabalho em educação em linguagem – com enfoque na *leitura* e na *escritura* – com vistas à ampliação de tal *repertório cultural* dos estudantes. A base teórica é histórico-cultural no que respeita aos estudos bakhtinianos e vigotskianos. Para atender a esse objetivo e responder a essa questão, levou-se a termo uma abordagem qualitativa, tendo como campo de pesquisa o Núcleo EJA Norte I, em Ingleses, Florianópolis/SC, e como participantes de pesquisa dois estudantes desse Núcleo, em um percurso educacional ao longo do segundo semestre do ano de 2017. Os instrumentos de geração de dados foram notas em diário de campo/docência, roda de conversa e pesquisa documental. Tais dados gerados foram analisados tendo como diretriz Diagrama Integrado do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cuja unidade operacional analítica são os *eventos com a escrita*. Os resultados da pesquisa apontam para um movimento possível de ampliação de *repertório cultural* na *leitura* e na *escritura*, no âmbito da educação em linguagem, em orientação institucional que tem a *pesquisa como princípio educativo*, cujo enfoque é no *aprender a aprender*, desde que haja tensionamento com uma filiação teórico-epistemológica – neste caso, a perspectiva histórico-cultural – cujo enfoque seja o *ensinar* e o *aprender*. Os resultados reiteram a importância da interação dos estudantes com um interlocutor mais experiente no objeto de conhecimento em foco, o que traz também implicações acerca da relevância de especificidades dos componentes curriculares em processos educacionais na EJA.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. Educação em linguagem. *Repertório Cultural. Escritura. Leitura.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Passos da pesquisa	19
Figura 2 – Estratégias de dizer	54
Figura 3 – Problemática reformulada	77
Figura 4 – Mapa final de pesquisa dos estudantes.....	78
Figura 5 – Texto selecionado pelos estudantes	83
Figura 6 – Anotações no texto ‘Qual a importância da literatura para a humanidade?’. 90	
Figura 7 – Anotações na reportagem ‘Ler é difícil, segundo Luiz Percival Britto’	91
Figura 8 – Enquete produzida pelos estudantes.....	96
Figura 9 – Reescritura de análise sobre a enquete realizada	98
Figura 10 – Resultado da enquete realizada pelos estudantes	99
Figura 11 – Conclusão da pesquisa	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	13
1.1 DOCUMENTOS QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS: ATENÇÃO AO CADERNO DO PROFESSOR	14
1.2 A EJA DE FLORIANÓPOLIS EM RELAÇÃO ÀS TEORIAS PEDAGÓGICAS: BREVE ABORDAGEM DAS PEDAGOGIAS TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS	23
1.2.1 Abordagens pedagógicas tradicionais e implicações da educação para o mercado de trabalho.....	24
1.2.2 Abordagens pedagógicas críticas	26
1.2.3 Abordagens pedagógicas pós-críticas.....	29
1.3 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO ÂMBITO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS	32
2 A IMPORTÂNCIA DAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE SUJEITO E DOS CONCEITOS DE LEITURA E ESCRITURA PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM: ASSUMINDO UMA FILIAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL	35
2.1 CONCEPÇÃO DE SUJEITO	36
2.2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA	38
2.3 A LEITURA FUNDADA NA INTERAÇÃO SOCIAL	46
2.4 A ESCRITURA NA RELAÇÃO ENTRE ‘A MINHA PALAVRA’ E ‘A PALAVRA OUTRA’	52
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O PERCURSO DE PESQUISA	59
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	59
3.2 CAMPO E PARTICIPANTES DE PESQUISA	60
3.2.1 Campo de pesquisa.....	61
3.2.2 Participantes de pesquisa.....	63
3.2.2.1 Participante BM.....	63
3.2.2.2 Participante FW.....	64

3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	65
3.4 DIRETRIZES PARA ANÁLISE DOS DADOS E ETAPAS DE PESQUISA	66
4 PERCURSOS EMBRIONÁRIOS PARA O <i>ENCONTRO</i> DE PROFESSORA/PESQUISADORA E ESTUDANTES/PARTICIPANTES DA PESQUISA	70
4.1 EVENTO A – ATENÇÃO À REORGANIZAÇÃO DO CAMPO	72
4.2 EVENTO B – DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	74
4.3 EVENTO C – VIVÊNCIAS COM A <i>LEITURA</i> E A <i>ESCRITURA</i> NA CONSOLIDAÇÃO DA PESQUISA	79
4.4 EVENTO D – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A – CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA.....	111
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	114
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA <i>RODA DE CONVERSA FINAL</i>	116
APÊNDICE D – ANOTAÇÕES NO TEXTO ‘QUAL A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA A HUMANIDADE?’	118
APÊNDICE E – ANOTAÇÕES NA REPORTAGEM ‘LER É DIFÍCIL, SEGUNDO LUIZ PERCIVAL BRITTO’	119
APÊNDICE F – <i>REESCRITURA</i> DE ANÁLISE SOBRE A ENQUETE REALIZADA	120
ANEXO A – DIAGRAMA INTEGRADO	121
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA – APROVAÇÃO	123

INTRODUÇÃO

Ao se considerar a configuração da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Florianópolis, que contempla a *pesquisa como princípio educativo*¹, o professor é desafiado a repensar sua conduta, sua metodologia e o teor de suas próprias aulas. Sob uma perspectiva histórico-cultural, filiação teórico-epistemológica que assumimos neste estudo, esses aspectos estão sempre sob constante reflexão; entretanto, ao tratar-se da EJA tal qual ela se coloca como objeto deste Trabalho de Conclusão de Curso, eles ganham outros contornos, dos quais me ocuparei² ao longo deste estudo.

Como professora recém-formada de Língua Portuguesa e atuante em um dos sete núcleos da EJA de Florianópolis, venho refletindo sobre a configuração da EJA e buscando, a partir disso, novas ações para o trabalho com Língua Portuguesa dentro da *pesquisa como princípio educativo*. Esse é, afinal, o caminho possível, já que as licenciaturas, em geral, não mantêm disciplinas em seus currículos que tratem da Educação de Jovens e Adultos, de modo que os licenciandos só têm a possibilidade de estudar e entrar em contato com esse público pelo estágio de docência, quando contam com essa oportunidade³.

Assim, ao me tornar professora da EJA de Florianópolis, revisei documentos fundantes dessa modalidade de educação, o que reorganizou, em parte, minhas ações em sala de aula. Ciente, pois, das distinções da EJA em relação ao ensino dito ‘tradicional’ (SAVIANI, 1991 [1983]), inquietou-me buscar compreender melhor como nós, docentes de Língua Portuguesa, movemo-nos nas especificidades de formação dos estudantes no que se refere à *leitura* e à *escritura* dentro desse sistema de ensino com vistas à ampliação do *repertório cultural* do estudante⁴ e, conseqüentemente, àquilo que é tão caro à EJA: a autonomia desses sujeitos, que, diferentemente do escopo sob o qual

¹ Como agimos no Grupo de Pesquisa do qual faço parte – Cultura Escrita e Escolarização –, usarei itálico para tomadas metacognitivas conceituais, aspas duplas para discurso reportado e aspas simples para marcação de sentidos.

² Ao longo deste TCC, alternarei o uso da primeira pessoa do plural com a primeira pessoa do singular sempre que o uso do *eu* se mostrar relevante para as finalidades da discussão em foco.

³ Sendo a EJA campo de estágio já consolidado para a licenciatura em Letras – Português, em se tratando do Curso do qual já sou egressa como licenciada e no qual estou neste processo de finalização de bacharelado, isso, em si mesmo, requereria abordagem das especificidades dessa modalidade no âmbito da formação inicial do docente.

⁴ Entendemos esse movimento sob a vertente histórico-cultural; logo, não se trata de conceber *repertório* como conjunto estático e consolidado de apropriações culturais, mas como *repertório* em constante movimento de ampliações e ressignificações.

autonomia é concebida na EJA, queremos compreender, em uma perspectiva vigotskiana, como *autorregulação da conduta*⁵ (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Na tentativa de incidir no processo de formação dos estudantes em busca de compreender como a minha filiação teórico-epistemológica poderia fazer sentido ali, tornei essa inquietação objeto de pesquisa, de modo que este estudo refere-se à área temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Florianópolis, tendo como delimitação a educação em linguagem, o que nos levou à seguinte questão de pesquisa: **Como desenvolver um trabalho em educação em linguagem – com enfoque na leitura e na escrita⁶ – que amplie criticamente o repertório cultural dos estudantes, considerando tratar-se de um público itinerante e de uma orientação institucional que tem a pesquisa como princípio educativo⁷?**

O objetivo desta pesquisa, nesses termos, foi problematizar o trabalho em educação em linguagem – com enfoque na *leitura* e na *escrita* – com vistas à ampliação de *repertório cultural* dos estudantes, considerando o público itinerante da EJA e a orientação institucional que tem a *pesquisa como princípio educativo*. Desse modo, esta pesquisa se configura como uma possível contribuição para a área de Língua Portuguesa com, talvez, novas possibilidades de formação escolar para a *leitura* e a *escrita*.

De modo a atender a esses propósitos, este estudo está organizado nos seguintes capítulos: aporte teórico, em que nos ocupamos também de um resgate dos documentos fundantes do campo, principalmente o Caderno do Professor (FLORIANÓPOLIS, 2008), na tentativa de problematizar a filiação pedagógica que fundamenta o processo da *pesquisa como princípio educativo*, além de retomar, para isso, as chamadas *teorias tradicionais*, *críticas* e *pós-críticas* de educação. Ainda no aporte teórico, tratamos dos conceitos de *escrita* e de *leitura*, à luz das concepções de *língua* e de *sujeito*, caras à perspectiva histórico-cultural, à qual nos filiamos. Já no segundo capítulo deste TCC, ocupamo-nos dos procedimentos metodológicos, caracterizando a pesquisa e descrevendo o campo e os participantes envolvidos, além de

⁵ Destacamos nossa compreensão de que *autonomia*, nos sentidos em que entendemos constar nos documentos da EJA Florianópolis/SC distingue-se epistemologicamente do que, sob a perspectiva vigotskiana, concebemos aqui como *autorregulação da conduta*. Quando ambos os conceitos aparecerem apostos lado a lado, importa a ciência dessa distinção.

⁶ *Leitura* e *escrita* são tomadas, neste TCC, como transitivas, o que será explicitado no capítulo de aporte teórico.

⁷ O público itinerante da EJA parece ter relação, na origem, com a *pesquisa como princípio educativo*, já que ela propicia a entrada de estudantes durante todo o ano letivo.

especificarmos os instrumentos de geração de dados e as diretrizes para sua análise. O terceiro e último capítulo ocupa-se da análise de quatro *eventos com a escrita*⁸, compondo o percurso de abordagem dos dados empíricos que constituem este estudo.

⁸ O conceito de *eventos com a escrita* será abordado no capítulo metodológico.

1 FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Aulas de português, perguntemo-nos todos os dias: a favor de quem? A favor do quê? Se as pessoas não ficam mais capazes para – falando, lendo, escrevendo e ouvindo – atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, para que aulas de português?
(Irandé Antunes)

Inscribendo-se no Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, que assume como filiação a perspectiva histórico-cultural⁹, este Trabalho de Conclusão de Curso não poderia deixar de estar inscrito, também, nessa concepção; logo, é nela que nos ancoramos. Em se tratando da docência, entretanto, importa a compreensão de que o purismo teórico da esfera acadêmica normalmente não se sustenta na esfera escolar. Temos plena ciência, desse modo, de que, ainda que na formação acadêmica a pesquisa implique visibilidade das filiações, em assumindo uma atividade de docência na esfera escolar, essas perspectivas precisam ser analisadas a partir de como a realidade se consolida nesse ambiente, pois ela é constituída de protagonistas com distintas filiações. Exemplo disso é o campo em que esta pesquisa se delineia: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Florianópolis – doravante, também referenciada como EJA –, que, no campo em questão, é focada na *pesquisa como princípio educativo*, perspectiva que nos parece estar ancorada nas teorias pós-críticas de educação (SILVA, 2015 [1999]). Em se tratando, porém, da escola que recebe o Núcleo de EJA em questão, trata-se de uma instituição que se assume na perspectiva histórico-crítica¹⁰, assim como, em boa medida, a Rede Municipal de Educação de Florianópolis, cuja Proposta Curricular, na sua última versão (FLORIANÓPOLIS, 2016), tem forte acento histórico-cultural, em que pese a presença de teorias pós-críticas em algumas áreas¹¹. Dessa forma, considerado o objeto deste estudo, este aporte teórico terá de tratar de questões que convergem com nossa filiação de Grupo de Pesquisa, tanto quanto com teorizações que se distinguem dela, um risco que assumimos desde a Introdução deste TCC.

⁹ Por *histórico-cultural*, para as finalidades deste TCC, compreendemos o pensamento vigotskiano e do Círculo de Bakhtin.

¹⁰ Temos participado de formações na escola em questão com forte marcação de uma filiação marxista, com proeminência da pedagogia histórico-crítica.

¹¹ Conforme Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016).

Existe, portanto, a ciência de que há distinção sob o ponto de vista filosófico, epistemológico e teórico de adotar a *pesquisa como princípio educativo*, por um lado, e, por outro, de assumir uma filiação histórico-cultural. Este aporte teórico se ocupa, então, de precisar em que consiste a *pesquisa como princípio educativo* na EJA, tratando, em seguida, das teorias de educação, na tentativa de marcar essas diferenças. Em um terceiro momento, o foco estará voltado à formação para *leitura e escrita* a partir de uma concepção histórico-cultural, problematizando essa perspectiva no ambiente da EJA, que institui a *pesquisa como princípio educativo*. Em síntese: trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso que constitui uma pesquisa que assume uma filiação específica, concebendo-a como distinta da filiação que orienta o campo no qual tal pesquisa se realiza, e o faz exatamente como objeto de análise, tendo presente a já mencionada compreensão de que da esfera escolar não se requer purismo nos fundamentos; requer-se coerência, a qual perseguiremos visibilizando nossa compreensão acerca das aludidas diferenças de base.

1.1 DOCUMENTOS¹² QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS: ATENÇÃO AO CADERNO DO PROFESSOR

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Florianópolis é fundamentada, primeiramente, pelos documentos de âmbito nacional, tanto aqueles que dizem respeito à Educação Básica quanto os que tratam especificamente da EJA. São eles: Parecer CNE/CEB nº 7, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*; Resolução CNE/CEB 4/2010, que *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*; *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*; Resolução CNE/CEB 1/2000, que *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*; Parecer CNE/CEB 11/2000, que tem como assunto as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*; *Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*; Parecer CNE/CEB nº 6/2010, que tem como assunto o *Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos* –

¹² Estamos cientes de que documentos institucionais não constituem teoria, mas mantemos esta seção sobre tais documentos no interior deste capítulo teórico em nome da relevância dessa menção para o objeto deste estudo.

EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância; Resolução CNE/CEB nº 3/2010, que *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância*. No plano municipal, os documentos que fundamentam essa modalidade de ensino são: *Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos* – o chamado Caderno do Professor, do ano de 2008; Resolução Municipal nº 2/2010, que *Estabelece Normas Operacionais Complementares em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 06/2010*; Resoluções CNE/CEB Nº 02/2010 e nº 04/2010, que *instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos*; Projeto Político Pedagógico do Departamento da Educação de Jovens e Adultos, do ano de 2014; e Regimento Interno, também de 2014.

Compreendemos que, no âmbito de um TCC, podemos nos liberar de amplas resenhas deste vasto conjunto documental, priorizando, nesse todo, documentos cuja relevância entendemos incontestes para a presente pesquisa. Assim, nesta seção, ocupamo-nos do principal documento que fundamenta o trabalho na EJA de Florianópolis/SC, o Caderno do Professor (FLORIANÓPOLIS, 2008), provavelmente seu marco teórico, cuja fundamentação parece evocar Demo (2011 [1996]). O objetivo é elucidar como funciona essa modalidade de ensino na Rede Municipal em foco e como se dá a proposta da *pesquisa como princípio educativo*, à luz desse mesmo marco.

Assim considerando, ocupamo-nos, agora, das implicações teóricas da *pesquisa como princípio educativo*. Para tanto, é importante mencionar que o Caderno do Professor, intitulado *Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos*, é o documento que embasa o trabalho da EJA em Florianópolis/SC. Ele foi estruturado pelo Departamento de Educação Continuada (DEC) da Rede do campo de estudo, com o objetivo de esclarecer as práticas educativas dessa modalidade de ensino.

Depois de um apanhado sobre o ano de 2007 e os objetivos para 2008 – percursos datados que não cabem tematizar neste estudo –, o documento traz o perfil do sujeito da EJA: em sua maioria, são trabalhadores que chegam à escola cansados e com

fome, muitos indiciam autoestima baixa; a maioria, também, vive próxima a situações de risco, à violência urbana e ao tráfico de drogas (FLORIANÓPOLIS, 2008). Assim, diante deles, segundo o documento em menção, o professor deve estabelecer um vínculo de confiança, com o intuito de fazer com que o estudante se sinta à vontade para conversar e expor suas vivências, pois isso, na perspectiva desse documento, ajuda a diminuir a evasão e auxilia os professores na elaboração dos projetos pedagógicos.

O documento caracteriza, também, o funcionamento e a estrutura do Departamento de Educação Continuada, que atende a toda Rede Municipal de Educação, campo deste estudo. O DEC participa de conselhos e comissões, faz convênios para oferecer qualificação profissional, atende à Educação de Jovens e Adultos, elabora projetos e eventos especiais, o que engloba a formação inicial e continuada de coordenadores e professores, além de elaborar pesquisas e avaliações. O Departamento conta com os cargos de direção, assessoria pedagógica, secretaria, apoio e supervisão pedagógica e auxiliares (FLORIANÓPOLIS, 2008).

Ainda segundo o presente Caderno do Professor, os núcleos da EJA devem contar, cada um, com um coordenador, dois auxiliares de ensino, um auxiliar de serviços gerais, sete professores para o segundo segmento (das diferentes áreas do conhecimento) e um professor de anos iniciais para o primeiro segmento. A localização dos núcleos depende da demanda, podendo, assim, ser alterada durante todo o ano letivo. Nesse documento, a idade mínima para a matrícula na EJA condiz com o Parecer CNE/CEB 11/2000: a partir dos 15 anos de idade (para o Ensino Fundamental, já que é o nível que compete ao município, sendo competência do estado o Ensino Médio). Os estudantes que moram a mais de dois quilômetros do núcleo em que estudam e têm renda familiar inferior a três salários mínimos contam com passe escolar gratuito. Em todos os núcleos, são oferecidos almoço e jantar para os estudantes dos períodos diurno e noturno, respectivamente.

A EJA de Florianópolis/SC não conta com seriação; ela está dividida entre *primeiro e segundo segmentos*. O *primeiro segmento* equivale aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e é voltado para alfabetização; já o *segundo* é relativo aos quatro anos finais e focado na *pesquisa como princípio educativo*. A carga horária mínima por segmento é de 800 horas-aula efetivamente trabalhadas, sendo

[...] aquelas em que o aluno participa do que foi planejado e demonstra qualidade através de sua dedicação e esforço em produzir cada vez melhor.

Elas não são iguais às horas de frequência. Ou seja, um aluno que esteja presente e que não participe com qualidade nas atividades, não acrescenta horas de curso para efeito de sua certificação. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.10).

A carga horária obrigatória pode ser dividida entre um mínimo de 75% de horas presenciais e um máximo de 25% de horas não presenciais (nomeadas pela sigla HNPs, ou, como mais comum na EJA de Florianópolis, HPE – Horas de Produção Externas), que deverão ser produções realizadas fora do ambiente escolar, mas apresentadas em sala.

O objetivo geral da EJA de Florianópolis/SC concentra-se na mediação de ações educativas com vistas à autonomia dos estudantes. É responsabilidade de todas as áreas prever ações que incidam sobre o aperfeiçoamento da leitura, da escrita, da fala e do debate, embasadas nas relações construídas por meio do diálogo, da solidariedade e do compromisso social, respeitando sempre as singularidades dos sujeitos (FLORIANÓPOLIS, 2008). O Caderno do Professor, documento em discussão, traz uma série de saberes que devem ser desenvolvidos na prática educativa:

[...] saber identificar e avaliar necessidades de conhecimento atuais buscando soluções [...] saber identificar, avaliar, valorizar e exercer direitos e deveres como cidadão [...] saber ler e se expressar com clareza, concisão, coerência, autonomia e fundamentação nas diversas formas de expressão humana [...] saber formar e conduzir projetos individualmente ou em grupo [...] saber analisar situações e relações da vida real com autonomia, buscando as causas e soluções de forma ampla, interligada e sustentável [...] saber polemizar e teorizar verbalmente e por escrito [...] saber cooperar, participar de uma atividade coletiva e compartilhar liderança [...] saber construir e estimular organizações do tipo democrático [...] saber conviver criticamente com regras, questioná-las e elaborá-las [...] saber buscar e receber criticamente os meios de comunicação. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.11).

Vale ressaltar que esses saberes devem ser estimulados por todos os professores, independentemente da área de conhecimento. O objetivo, na EJA, é que o estudante aprenda a desenvolver essas e outras habilidades: o professor deve intermediar a relação entre o estudante e a instrumentação necessária para *aprender a aprender*¹³, que deve ocorrer por meio da elaboração própria, ou seja, a pesquisa. A autonomia do estudante, foco principal da EJA no presente campo de pesquisa, deve ser conquistada pela criação pessoal, como explica Demo (2011 [1996], p. 10): “Predomina entre nós a atitude do

¹³ Estamos tomando *aprender a aprender* como conceito, neste TCC, e o abriremos à frente neste aporte teórico.

imitador, que copia, reproduz e faz prova. Deveria impor-se a atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir”. O foco é, dessa maneira, o aprender. A interação com o outro, ou com o interlocutor mais experiente, que, em tese, seria o professor, nessa concepção de aprender pela elaboração própria tem peso mínimo, de modo que a *autorregulação da conduta* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) prospecta-se para acontecer sem o ensino por parte de outrem, o que, em uma perspectiva vigotskiana, não se efetiva na prática, já que “aprender pela elaboração própria” (DEMO (2011 [1996]) não cria condições para *autorregular a conduta*.

Com foco na aprendizagem, segundo o referido documento, o eixo central da EJA de Florianópolis/SC é a *pesquisa como princípio educativo*, sob o argumento de que a pesquisa proporciona, entre outras possibilidades, o desenvolvimento dos objetivos citados anteriormente. As pesquisas são iniciadas por meio de questões (as chamadas problemáticas) que partem do interesse dos estudantes. A partir da definição da problemática, a pesquisa segue outros passos, os quais podem ser visualizados na Figura 1.

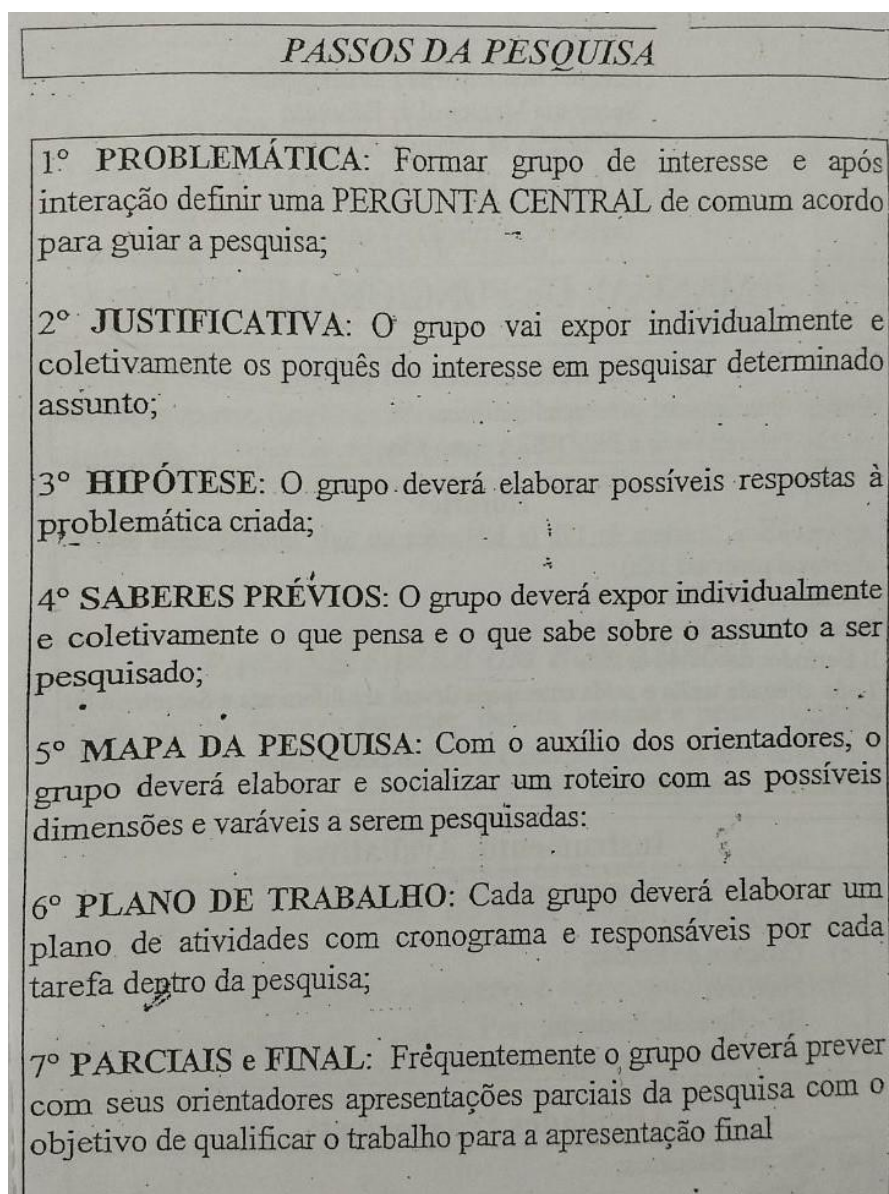


Figura 1 – Passos da pesquisa.
Fonte: Produção do Núcleo EJA Norte I.

Apesar de o principal foco da docência na EJA, no campo de pesquisa em questão, ser a intermediação das pesquisas dos estudantes, a ação pedagógica conta com outras atividades – que são planejadas coletivamente nas duas reuniões semanais –, "tais como: oficinas, palestras por professores e pela comunidade, cursos, confraternizações, saídas pedagógicas, estudos dirigidos, atividades esportivas etc." (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 11). A avaliação dessas atividades é feita constantemente e durante todo o percurso do estudante na EJA – Florianópolis/SC, desde seus cadernos até as autoavaliações. Para obter a certificação em um dos segmentos da EJA em questão, o documento prevê que o estudante, além de solicitá-la na Coordenação, deverá ter no mínimo 800 horas-aula efetivamente trabalhadas, ter elaborado e apresentado um

relatório individual de aprendizagem, um relatório de autoavaliação final e três ou mais pesquisas, sendo pelo menos duas delas em grupo, além de participar de uma reunião com, no mínimo, três educadores do seu núcleo, discutindo sobre seu percurso na EJA – Florianópolis/SC e confirmando seu interesse na certificação.

A EJA no presente campo de pesquisa conta com um planejamento aberto e construído coletivamente nos encontros pedagógicos realizados duas vezes por semana: "[...] os professores planejam e organizam seus horários e intervenções semanais de modo a atenderem a necessidade dos alunos e dos trabalhos com as turmas." (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 13). Ainda segundo o documento aqui em menção, o estudante, ao ingressar na EJA, ganha um diário individual, no qual deve registrar suas dúvidas, opiniões, atividades realizadas, entre outras questões que queira compartilhar – é por meio desse registro que estudante e professores estabelecem um diálogo por escrito, estreitando vínculos –; uma pasta de projeto (o portfólio da pesquisa), que serve para organizar os trabalhos do estudante, bem como para documentar sua trajetória na EJA; e um caderno de assessoramento, no qual deverão ser elaboradas as etapas de suas atividades com a pesquisa.

O Caderno do Professor da EJA (FLORIANÓPOLIS, 2008) também traz alguns textos que elucidam a fundamentação da prática da *pesquisa como princípio educativo*, sendo um deles o *Da (?) ao Ponto (.)*: *a problematização como processo de aprender*, de Cristina Faria e Roque Moraes. Esse texto manifesta o propósito de orientar professores acerca de como lidar com as problematizações realizadas pelos estudantes, visto que suas pesquisas não são iniciadas a partir de um tema, mas de questões – as já mencionadas ‘problemáticas’ –, das quais o objetivo é chegar a "pontos finais", ou seja, as afirmações, respostas, fechadas e abertas:

Quando o professor opta por trabalhar em sala de aula com base na problematização, exige-se uma mudança de posicionamento em relação às suas funções em classe. Do “dar aulas” seu papel passa a ser mediar o processo construtivo do aluno. Sua mediação junto aos alunos consiste num processo que impulsiona o aluno para o aprender, para a solução dos problemas propostos para estudo. Isso exige uma atenção permanente, no sentido de focalizar as necessidades dos alunos. É isso que Demo (1997) denomina um processo produtivo acompanhado. Nisso está incluída a avaliação. (FARIA; MORAES, 2002, p.34).

Segundo os autores, então, iniciando por essas questões dá-se a apropriação de conhecimentos por parte dos estudantes – com foco no aprender – e nisso estaria o papel

do professor, considerando que a problematização é um processo que precisa da orientação, do apoio, tanto emocional quanto do próprio conjunto de saberes (de vida e acadêmicos) do professor. Nessas orientações, destaca-se que essas perguntas são originadas a partir dos conhecimentos prévios dos sujeitos, das suas vivências. Desse ponto de partida, desenvolver-se-iam os conhecimentos "disciplinares". A pesquisa partiria, então, do interesse dos estudantes, ou seja, da conversa com a realidade deles, assim como preconiza Demo (2011 [1996], p. 44 e 45):

Dialogar com a realidade talvez seja a definição mais apropriada de pesquisa, porque a apanha como princípio científico e educativo. Quem sabe dialogar com a realidade de modo crítico e criativo faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania. Não faz sentido dizer que o pesquisador surge na pós-graduação, quando, pela primeira vez na vida, dialoga com a realidade e escreve trabalho científico. Se a nossa proposta for correta ou pelo menos aceitável, a pesquisa começa na infância e está em toda a vida social. Educação criativa começa na e vive da pesquisa, desde o primeiro dia de vida da criança.

Os eixos centrais para uma pesquisa, para Demo (2011 [1996]), são ‘descobrir, criar e questionar’ e resultariam na emancipação do estudante, objetivo caro à EJA no contexto em tela. Essas habilidades, entretanto, e sob essa perspectiva, precisam vir da elaboração própria. É como se o estudante precisasse desenvolver, pela elaboração própria – o que requer autonomia –, sua própria emancipação.

Para elucidar um pouco melhor no que consiste a pesquisa na EJA – Florianópolis/SC, nesse mesmo Caderno do Professor, Müller de Oliveira (2008) escreve o texto *A pesquisa como princípio educativo*, cujo conteúdo é referente à pesquisa na EJA, contraposta à escola tradicional. Segundo ele, ao contrário das pesquisas na escola, na EJA parte-se de uma problemática e não de um tema ou assunto, com o argumento de que não seria possível realizar uma pesquisa sem partir de uma questão, de um problema que interesse aos sujeitos pesquisadores. A escola tradicional, segundo o autor, ao excluir o interessado na pesquisa, exclui o próprio sujeito, pois é ele quem deve estar interessado em saber sobre tal problemática: “A base para o funcionamento da pesquisa é o *interesse* das pessoas que participam do processo educativo e isso começa fazendo toda a diferença”. (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2008, p.36). A EJA, ao atribuir significativo valor ao interesse dos sujeitos em processo de aprendizagem por meio da pesquisa, visa garantir a legitimidade desses interesses

dentro da esfera escolar, a qual, ainda, segundo o documento em menção, tende a se engessar em listas de conteúdo.

Destaca-se, também, que o ponto focal da pesquisa é o conhecimento, é em torno da busca por ele que deve ficar a problemática. Assim, em vez de se ter uma grade de disciplinas, têm-se, durante a pesquisa, vários pontos focais em busca do conhecimento de maneira organizada. Para isso acontecer, segundo Müller de Oliveira (2008), é necessário ter uma visão antropológica. Isso significa que o estudante estaria na EJA em busca do conhecimento conceitual e de si próprio. Deve-se entendê-lo, portanto, sob a perspectiva em menção, como sujeito em busca de sua própria humanização. Para isso, descentraliza-se o professor, não é mais ele o foco na ação pedagógica, mas o estudante e sua aprendizagem:

Não são os conteúdos, não é a transmissão de determinados conteúdos a função da escola, mas a função da escola é a transmissão de formas de aprendizagem. Formas de lidar com o conhecimento, formas de se apropriar do conhecimento, formas de adquirir os instrumentos para adquirir o conhecimento. Importa saber onde buscar a informação, saber lidar com informação, saber sintetizar, saber argumentar, saber usar os instrumentos – por exemplo, a escrita – para acumular conhecimento. Saber expor, saber defender seus pontos de vista. Essa lista aglutina alguns pontos que poderíamos chamar de *conteúdos procedurais*: os *procedimentos* que precisam ser dominados para o estabelecimento de uma relação produtiva e positiva para com o conhecimento. (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2008, p.39).

Em relação aos conteúdos, portanto, não se tem um rol fixo deles, pois são articulados de acordo com a pesquisa, e uma pesquisa não tem percurso igual à outra; é dessa maneira, então, que segundo a fundamentação da EJA – Florianópolis/SC, o sujeito aprende. O foco não está em ter conteúdos predeterminados, mas em desenvolver formas de aprendizagem a fim de que o estudante, de maneira independente, consiga apropriar-se de conhecimento e desenvolver autonomia. Essa concepção de *aprendizagem* parece estar ancorada no *aprender a aprender*, em que o professor é visto como o facilitador que dá condições ao estudante para desenvolver os procedimentos necessários à aprendizagem de quaisquer conteúdos, independentemente de currículos predeterminados (com base em DUARTE, 2004). O professor, nessa concepção, portanto, não seria o interlocutor mais experiente, habilitado institucionalmente para ressignificar o repertório dos estudantes, mas “[...] sobretudo [um] motivador, alguém a serviço da emancipação do aluno, nunca [...] a medida do que o aluno deve estudar”. (DEMO, 2011 [1996], p. 58). O papel do professor, dentro da

proposta da *pesquisa como princípio educativo* parece ser, então, de motivador, a fim de suscitar, no estudante, a capacidade de elaboração própria, de criação de novos caminhos para resolver problemas. O professor intermedeia a relação entre estudante e instrumentação capaz de fazê-lo *aprender a aprender*, movimento concebido aqui como demandando do estudante assumir o controle do processo.

A *pesquisa como princípio educativo*, na EJA, é vista, então, como recurso capaz de emancipar o sujeito por meio da descoberta, da criação e do questionamento. Entende-se, portanto, que

O aluno não vai reinventar a lei da gravidade ou o alfabeto. Aí cabe aprender, no sentido de instruir-se. Mas é apenas instrumentação técnica. O interessante começa depois: como internalizar sem decorar, como exercitar para convencer-se de que funciona; como experimentar para poder aplicar; como utilizar na condição de instrumento de pesquisa, para questionar e dialogar com a realidade. Mais que despertar a curiosidade, é fundamental despertar o ator político, capaz de criar soluções. (DEMO, 2011 [1996], p. 90).

Como mencionado anteriormente, o professor está a serviço dessa instrumentação focada na aprendizagem dos estudantes, para que eles possam, por meio da eventual emancipação propiciada pela pesquisa, alcançar autonomia.

1.2 A EJA DE FLORIANÓPOLIS EM RELAÇÃO ÀS TEORIAS PEDAGÓGICAS: BREVE ABORDAGEM DAS *PEDAGOGIAS TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS*

Como já mencionado anteriormente neste TCC, quando se trata de educar, existem diferentes posicionamentos em relação à prática, de modo que distintas filiações incidem sobre variadas metodologias. Existe, pois, em se tratando de educação, necessidade de ancoragem documental que materialize uma clareza epistemológica, o que sustenta e dá coerência à efetivação da metodologia. Assim considerando, é importante ter presente que, quando uma escola tem um Projeto Político Pedagógico (PPP) sólido – produzido pelos mesmos professores e profissionais que atuam na escola –, a metodologia adotada tende a ser unificada; por outro lado, quando a instituição não se firma epistemologicamente, as ações se inclinam para que cada professor, individualmente, coloque em prática abordagens de acordo com sua filiação; alguns outros, ainda, sem ter clareza de sua própria ancoragem e sem ter um documento

institucional que dê existência à filiação epistemológica da escola, tendem a desenvolver suas aulas sem sustentação efetiva (com base em GANDIN, 2000 [1986]).

Em se tratando do objeto deste estudo, compreendemos que, quando se faz uma opção pela *pesquisa como princípio educativo*, abordagem adotada na EJA de Florianópolis/SC, existe, também, uma filiação teórica da qual deriva a orientação metodológica respectiva a essa modalidade educacional no contexto em questão. Assim, na busca por compreender articulações entre tais filiações epistemológicas e orientação metodológica, levamos a termo esta seção teórica, cujo objetivo é situar a EJA – no delineamento respectivo ao campo de pesquisa – nas teorias pedagógicas, para, então, empreender uma ação que considere esses fundamentos, tanto quanto considere nossa filiação teórica, fazendo-o no risco assumido sob o qual desenvolvemos este TCC, a saber: auscultar como o campo de pesquisa – e ensino – se delineia e, nessa ausculta, experienciar como podemos operar a ação educacional que nos cabe, lidando com as inquietudes decorrentes de nossa filiação teórica de base histórico-cultural. Trata-se, sem dúvida, de um substantivo desafio a que nos lançamos na vontade de compreender cientificamente os desassossegos que têm marcado minhas vivências docentes nesse campo.

Na tentativa de situar a EJA Florianópolis/SC nas teorias de educação, elucidar algumas diferenças existentes entre essas teorias e marcar nossa filiação, registramos, a seguir, uma breve abordagem de algumas tendências em se tratando de teorias pedagógicas, ancorando-nos em obras introdutórias¹⁴ ao tema, tendo presente que a condição de TCC nos desobriga de uma imersão nos títulos e nos autores seminais nessa área, ainda que ensaiemos uma incipiente imersão em algumas das obras fundantes. O percurso que empreendemos nas próximas seções ecoa Chraim (2017), que se ocupa com aprofundado vagar desta discussão.

1.2.1 Abordagens pedagógicas tradicionais e implicações da educação para o mercado de trabalho

¹⁴ Entendemos que Silva (2015 [1999]), para finalidades de um Trabalho de Conclusão de Curso como este, contempla breve histórico das teorias da educação, dando conta dos propósitos desta seção. Estamos cientes de sua filiação aos Estudos Culturais, mas entendemos que essa mesma filiação não compromete o enfoque da seção em curso. Na sequência de nosso percurso de formação no âmbito da pós-graduação, empreenderemos a leitura de estudo de obras fundantes que ancoram este autor, o que, no Grupo de Pesquisa de que faço parte, já está sendo feito por Chraim (2017).

Apesar de vivências empíricas nossas indicarem haver ainda estruturas escolares e professores pautando sua prática nos moldes tradicionais – possivelmente mais por falta de clareza epistemológica do que por opção efetiva a esse modo de fazer educação –, parece consenso, nos documentos institucionais atuais, que a tradição pedagógica não condiz com a escola que temos hoje. Segundo Silva (2015 [1999]), essa tradição começou a ser fomentada a partir da organização do currículo como tal, no cenário estadunidense, com a institucionalização da Educação:

É nesse contexto que Bobbitt escreve, em 1918, o livro que iria ser considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos: *The curriculum*. O livro de Bobbitt é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões. É nesse momento que se busca responder a questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas. (SILVA, 2015 [1999], p.22).

A partir dessa problematização é que se instituiu, também, o currículo organizado para o mercado de trabalho, limitando as ações educativas às exigências profissionais. Silva (2015 [1999]) também cita o paradigma de Tyler (1949) como contribuição para as teorias tradicionais, pois é ele quem inicia as questões de organização de conteúdos e objetivos, de cunho tecnicista. Entendemos, assim, que abordagens da racionalidade clássica – formação conteudista para elites socioeconômicas – compartilha pressupostos com abordagens da racionalidade técnica – formação conteudista para o mercado de trabalho. Eximimo-nos, aqui, de maior precisão nestas distinções em razão da natureza de TCC deste estudo. A adjetivação ‘tradicional’ decorre desse escopo conteudista racionalista com flagrante priorização do ensino em detrimento da aprendizagem.

Depois de firmar raízes, a pedagogia tradicional começou a ser repensada quando sujeitos de classes economicamente menos privilegiadas começaram a ter acesso à educação, provocando questionamentos nos estudiosos da época: um deles, no Brasil, Paulo Freire (1970), critica o foco no ensinar, perspectiva adotada nas teorias tradicionais de educação. Freire (2013, [1970], p. 80) assinala que essa postura tem *caráter narrador* e que, também por isso, propicia a *educação bancária*:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador.

Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

A educação, dessa maneira, torna-se um ato de depositar, em que os educandos são os depositários, e o educador, o depositante. (FREIRE, 2013 [1970], p.80).

A *concepção bancária de educação* aporta as teorias tradicionais, pois, nelas, a sociedade é vista como um todo orgânico, sem necessidade de problematização sociológica e econômica, de modo que estudantes eram – e ainda são, algumas vezes, infelizmente – vistos como *tabula rasa*, aqueles que só ‘têm a receber’. A escola é, então, ingrediente desse todo orgânico, no qual os movimentos de ensino e aprendizagem são realizados sem problematização: quem aprende recebe, como depósito, aquilo que quem ensina define. Não há inquietações acerca dos sujeitos que aprendem, suscitando-se que todos sejam tomados como iguais, com plenas condições de aprendizado, sem que estejam sob escrutínio possibilidades de maior ou menor imersão em ambientações convergentes com a realidade escolar, e não gratuitamente afetas às elites escolarizadas. O foco das abordagens tradicionais está, então, no ensinar e, conseqüentemente, na organização de conteúdos, desdobramento de Tyler (1949).

1.2.2 Abordagens pedagógicas críticas

A partir do momento em que se passa a questionar que as escolas não são mais somente para as elites econômicas e escolarizadas e que, por isso, é preciso problematizar a sociedade, as pedagogias críticas começam a refutar o foco apenas no *ensinar*, ressaltando a importância do *aprender*. Nessas teorias, está presente a visão de que a sociedade não é orgânica, como nas teorias tradicionais, mas dividida em classes, de modo que aqueles que têm acesso aos bens culturais são os que geralmente têm acesso aos bens econômicos. A problematização que deriva disso, portanto, é que na escola o *ensinar* é, sim, importante, mas é preciso atentar para o *aprender*.

Um dos marcos das teorias críticas de educação é o ensaio *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, de Louis Althusser. Silva (2015 [1999], p. 31) discorre sobre a importância desse filósofo francês para as teorias pedagógicas críticas:

Particularmente, Althusser, nesse ensaio, iria fazer a importante conexão entre educação e ideologia que seria central às subseqüentes teorizações críticas da educação e do currículo baseadas na análise marxista da sociedade. [...]. Essencialmente, argumenta Althusser, a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meio de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos. Além da continuidade das condições de sua produção material, a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir que o *status quo* não fosse contestado. Isso pode ser obtido através da força ou do convencimento, da repressão ou da ideologia. O primeiro mecanismo está a cargo dos aparelhos repressivos de estado (a polícia, o judiciário); o segundo é responsabilidade dos aparelhos ideológicos de estado (a religião, a escola, a família).

Sob uma perspectiva marxista, a escola é vista pelo mencionado filósofo francês como um *aparelho ideológico do estado*, que promove, assim, a replicação das condições sociais: “[...] a escola e as Igrejas educam por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, etc., não só os seus oficiantes, mas as suas ovelhas”. (ALTHUSSER, 1970, p. 47). Pode-se dizer que a escola, como *aparelho ideológico do estado*, é movida pela *violência simbólica* (BOURDIEU; PASSERON, 1982 [1970]), na qual se prioriza a classe dominante, estando a instituição escolar fadada, desse modo, à reprodução.

Assim, sob essa perspectiva da teoria crítica francesa, marcada pelo caráter reprodutivista, Bourdieu e Passeron (1982 [1970]) propõem que de nada serve a escola facultar saberes aos sujeitos das classes mais fragilizadas economicamente, pois está pensada para a reprodução social. A escola não estaria, então, a favor das classes dominadas; pelo contrário, por meio da promoção da cultura dominante, à qual, sob esta lógica, somente as classes economicamente privilegiadas têm acesso, a escola reforçaria a exclusão e a reprodução. Sobre esses primeiros textos atinentes à pedagogia crítica, Silva (2015 [1999], p. 36) faz uma importante ressalva: “Eles podem ter sido amplamente criticados e questionados na explosão da literatura crítica ocorrida nos anos 70 e 80, sobretudo por seu suposto determinismo econômico, mas, depois deles, a teoria curricular seria radicalmente modificada”.

A fim de localizar essa crítica mencionada por Silva (2015 [1999]), especificamos a importância de Freire (2013 [1970]) e Saviani (1991 [1983]) para as pedagogias críticas no Brasil: de um lado, com Freire (2013 [1970]), sob uma perspectiva de valorização do âmbito do saber local; de outro, com Saviani (1991 [1983]), sob a possibilidade de facultar aos sujeitos de classes menos privilegiadas, a

partir da prática social, os saberes historicizados. Ao propor alternativas para a escola, Freire (2013 [1970], p. 116) opõe *educação bancária* à *educação problematizadora*:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Freire (2013 [1970]), portanto, distancia-se da sociologia crítica francesa, pois apesar de reconhecer a divisão da sociedade em classes e problematizar as consequências dessa divisão, propõe caminhos possíveis para a escola e, ao dar alternativas para o sistema escolar, diverge agudamente das pedagogias tradicionais, opondo-se à *educação bancária* e valorando aquilo que é do cotidiano.

Saviani (1991 [1983]), por sua vez, ao se distinguir cabalmente das abordagens tradicionais de educação, e, sob vários aspectos, da pedagogia crítica francesa e de Freire (2013 [1970]), desenvolve a chamada pedagogia histórico-crítica, na qual o caminho para a escola não seria negar os conteúdos, mas viabilizar a apropriação desses saberes produzidos pela humanidade ao longo da história, de forma que eles seriam condição fundante para modificar a estrutura social. Desse modo, a escola teria um poder, apesar do risco reprodutivista e, por isso mesmo, ainda teria o papel de auxiliar na ressignificação do *repertório cultural* dos sujeitos menos favorecidos, possibilitando a virada de classe. Saviani (1991 [1983]) parece, dessa forma, responsabilizar substancialmente a escola pela mudança social, superestimando, na análise de alguns críticos¹⁵, o papel da instituição escolar – e minimizando o questionamento do modelo de sociedade, que para a pedagogia crítica francesa é o motivo pelo qual a escola está fadada à reprodução.

O foco da perspectiva histórico-crítica, com vistas à virada de classe, então, não estaria somente na aprendizagem ou no ensino, nos saberes de experiência feitos ou nos conteúdos, mas na convergência entre professor, estudante, prática social e conteúdos:

[...] o ponto de partida do ensino não é a *preparação* dos alunos cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional) nem a *atividade* que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a *prática*

¹⁵ Questão de que tratam Saviani e Duarte (2012).

social (1º passo), que é comum a professores e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. (SAVIANI, 1991 [1983], p.80).

O autor, portanto, aponta caminhos para a escola facultar aos sujeitos a apropriação do conhecimento historicizado, sem negar a *prática social*, mas partindo dela, com foco simultâneo na aprendizagem e no ensino.

Importante destacar, após esse breve histórico acerca das abordagens pedagógicas críticas, que nossa filiação está ancorada em uma perspectiva histórico-cultural vigotskiana, na qual o papel da educação é, na *intersubjetividade*, criar condições para que os sujeitos se humanizem¹⁶ pela apropriação dos bens culturais historicizados. O papel da escola, nessa concepção, é ressignificar conceitos a partir da reorganização, pelos estudantes, da forma como operam psíquica e axiologicamente com esses conteúdos, o que implicaria, no ideário vigotskiano, a *autorregulação da conduta* (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

1.2.3 Abordagens pedagógicas pós-críticas

Ao contrário das abordagens pedagógicas críticas, nas abordagens pós-críticas, o foco não está na divisão social em classes, pois, nessa perspectiva, há intersecções entre as camadas sociais, de modo que elas são atravessadas por diferentes questões, como aquelas referentes ao colonialismo, à homofobia, à misoginia, aos desdobramentos étnico-raciais, entre outros tópicos que ocupam as teorias pós-críticas. Desse ponto de vista, Silva (2015 [1999]) analisa o foco econômico das abordagens críticas, marcando sua posição pós-modernista:

A teorização crítica sobre o currículo esteve inicialmente concentrada, como sabemos, na análise da dinâmica de classe, da qual as chamadas “teorias da reprodução” constituem um bom exemplo. Tornou-se logo evidente, entretanto, que as relações de desigualdade e de poder na educação e no

¹⁶ Entendemos *humanização* em oposição à *hominização*: o sujeito se humaniza na medida em que, pela interação, apropria-se dos produtos culturais produzidos ao longo da história da humanidade. Para isso, ele precisa ter condições físicas e biológicas que lhe permitam ressignificar suas representações de mundo, o que diz respeito à *hominização* (com base em VYGOTSKI, 2013 [1930]).

currículo não podiam ficar restritas à classe social. Como análise política e sociológica, a teoria crítica do currículo tinha que levar em conta também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia. Ainda mais importante era descrever e explicar as complexas inter-relações entre essas diferentes dinâmicas de hierarquização social: não se tratava simplesmente de somá-las. (SILVA, 2015 [1999], p.99).

A sociedade, portanto, nessa perspectiva, passa a ser concebida como constituída de átomos, projetando-se o relativismo, considerando não haver mais, como nas abordagens críticas, uma gênese causal – a divisão de classes – para os conflitos sociais. Nas abordagens pós-críticas, os fenômenos sociais passam a ser analisados nas suas *inter-relações*, a partir eminentemente dos focos na *cultura* e na *língua*, já que a questão econômica perde a centralidade que tinha nas abordagens críticas. A partir dessa perspectiva de que a sociedade é fragmentada e atravessada por questões que extrapolam as classes sociais, Silva (2015 [1999]) aponta quatro grandes movimentos nas teorias pós-críticas: o pós-modernismo, a crítica pós-estruturalista, a teoria pós-colonialista e os Estudos Culturais. Foquemos brevemente, então, em alguns desses fundamentos para pensar a educação nas abordagens pós-críticas.

O pós-modernismo representa, assim como as outras abordagens pós-críticas, a fluidez e a convergência de várias perspectivas, tornando-se uma fragmentação de questões intelectuais, políticas, estéticas, epistemológicas (SILVA, 2015 [1999]). Hall (2006, p. 13), ao definir o sujeito pós-moderno em oposição aos sujeitos do Iluminismo e sociológico, marca essa pulverização presente no pós-modernismo:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Assim como esse sujeito de identidade volúvel, a estética do pós-modernismo questiona “[...] as noções de pureza, abstração e funcionalidade que caracterizaram o modernismo na literatura e nas artes”. (SILVA, 2015 [1999], p. 111). A partir dessa crítica é que se rompe com os cânones, o que refletiria, em uma pedagogia pós-crítica focada no pós-modernismo, uma suspensão de conteúdos, dado não existir, nessa perspectiva, universalismo, de modo que o hibridismo de culturas tende a ser promovido ao mesmo

tempo em que se desconfia e, por isso mesmo, descarta-se dos bens culturais historicizados.

O pós-estruturalismo, por sua vez, focado na *língua* e no *texto/discurso*, também promove a ideia de que tudo estaria em relação e, portanto, seria vulnerável às relações de poder, o que inclui a escola:

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2013 [1970], p. 41).

A produção do discurso, nessa perspectiva, é controlada, de modo que também a escola serviria para submeter e controlar os indivíduos que estariam a serviço de e condicionados a um poder que é móvel, fluido e incide sobre a identidade dos sujeitos (SILVA, 2015 [1999], p. 120). Uma abordagem pedagógica pós-estruturalista tende, pois, a projetar relações de poder focadas naquilo que é da ordem do discurso, questionando currículos ao problematizar aquilo que é tido como ‘verdade’.

O pós-colonialismo, igualmente, questiona os conteúdos ensinados na escola, colocando sob escrutínio produtos culturais historicizados, sob a crítica, entre outros desdobramentos congêneres, de eurocentrismo. Desse modo, o pós-colonialismo está ligado, também, “[...] às análises pós-moderna e pós-estruturalista, para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição de atual privilégio”. (SILVA, 2015 [1999], p.127). O cânone, nessa concepção, é novamente refutado para dar lugar àquilo que, sob essa abordagem, é mais significativo: a palavra abafada dos povos colonizados oprimidos. Já a perspectiva dos Estudos Culturais, desdobramento da fragmentação pós-moderna, foca nas especificidades de cada cultura, nas múltiplas identidades, de modo que o que é do âmbito da cultura local é tão válido, para essa análise, quanto o que é da cultura universalizada. Pensar a educação nesse ideário é negar conteúdos e promover uma flexibilidade de improvável sistematização, pois não há senso de referência, tudo é solúvel e está em relação constante.

As abordagens pedagógicas pós-críticas dizem respeito, então, aos estudos pós-estruturalistas, pós-colonialistas, pós-modernistas, culturais, entre outros movimentos

multiculturalistas e afins, que problematizam os bens culturais pelas relações de poder, com foco discursivo, questionando aquilo que está presente nos currículos e problematizando o porquê de se ensinar o que se ensina.

1.3 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO ÂMBITO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS

Assumindo o risco de antecipar o percurso analítico dos dados, mas o fazendo com base na pesquisa documental que ancorou o capítulo anterior deste TCC, cabe, neste momento, a tentativa de situar a *pesquisa como princípio educativo* nas abordagens pedagógicas discutidas, a fim de empreender, no campo de pesquisa, ação que considere essa filiação, mas que interaja, dentro das possibilidades experienciadas ao longo da imersão em campo, com a perspectiva histórico-cultural, teoria que fundamenta esta pesquisa e os meus movimentos empreendidos em campo como professora. Como o foco das abordagens pedagógicas tradicionais está voltado para o ensino e considerando que a Rede Municipal de Florianópolis, ao longo dos anos, tem conseguido se distanciar dessa perspectiva, inferimos que a EJA de Florianópolis/SC não está filiada a essa teoria, pois, dentre outras implicações, posiciona-se contrariamente as listas de conteúdos focadas no ensinar:

A lista é um princípio de organização pensado para quem ensina – a sequência é para quem ensina saber o que vem a seguir – e não para quem aprende; o centro focal dado pela pesquisa, ao contrário, é o princípio de organização pensado para quem aprende, no qual o aprendiz controla todo o tempo a sequência do que tem que ser feito, do que vem a seguir. (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2004, p. 52).

O foco da *pesquisa como princípio educativo* parece-nos claramente estar no aprender, e não no ensinar, como nas teorias tradicionais de educação: “Evidentemente que sabemos que o centro focal do processo de aprendizagem é (e sempre será) o próprio aluno, aquele que estabelece as relações no meio da *dispersão* que é o mundo”. (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2004, p.51, grifo do autor). Dessa maneira, quando a EJA – Florianópolis/SC faz uma opção pela *pesquisa como princípio educativo*, suscita-se uma filiação teórica que se aproxima, no âmbito das abordagens pedagógicas mencionadas

anteriormente, à pedagogia pós-crítica, pois foca no *aprender a aprender*¹⁷ e questiona o que deve ser ensinado sob perspectivas problematizadoras que consideram o multiculturalismo/pluralismo¹⁸, nas relações de gênero, no feminismo, nas questões étnicas e raciais, entre outros tópicos ligados ao pós-modernismo, ao pós-estruturalismo, à teoria pós-colonialista e aos Estudos Culturais.

Ao focar na aprendizagem e questionar os saberes historicizados em um mundo teoricamente “disperso”, inferimos que a ancoragem da EJA Florianópolis/SC está, mais marcadamente próxima do pós-modernismo, dado não considerar *conteúdo* e *currículo* como delineados aprioristicamente; contrariamente a isso, propõe-se aos estudantes que se ocupem de seus interesses, justamente por questionar aquilo que deve ser ensinado e considerar possível fluidez de saberes, movimento comum ao pós-modernismo:

Dizer que a pesquisa produz um centro significa dizer: um *centro provisório*. Cada pesquisa em realização ou realizada estabelece um *centro*, mas um *centro* diferente do de outra pesquisa. Naquele momento em que a pesquisa está acontecendo existe um ponto focal para o qual o conhecimento faz sentido. Quando passamos de uma pesquisa a outra, mudamos o centro – esse centro se desloca, passa a ser outro – mas em todos os momentos temos um **princípio organizador** e não uma mera dispersão. (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2004, p.51 e 52, grifos do autor).

Esse *centro provisório* assume-se como contraposto à existência de um senso de referência daquilo que se ensina, já que o foco está

[...] no aprender e não no ensinar, porquanto parte dos INTERESSES dos próprios agentes do aprendizado, os alunos, colocando o professor num novo papel, o de ASSESSOR do processo de aprendizagem em curso, posição sociológica que reformula a sua posição epistemológica. (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2004, p.83, grifos do autor).

Na prática, colocar o professor em segundo plano, como “assessor” de interesses dos estudantes deriva dessa antevista não existência de uma base comum. Assim, contando, os professores da EJA – Florianópolis/SC, com “[...] dois encontros semanais [...] para

¹⁷Estamos cientes de implicações, aqui, do escolanovismo, abordagem na qual não pudemos nos aprofundar para as finalidades deste TCC; logo, estamos tomando o *aprender a aprender* aqui pelo enfoque da negação do ensino a partir de conteúdos previamente determinados. Refinar essas relações é desafio que se coloca para o Mestrado.

¹⁸ Ainda que estejamos cientes das diferenças entre ambos (KALANTZIS; COPE, 2000), essa distinção tangencia o objeto de estudo deste TCC.

planejamento das atividades nos núcleos” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 8), tal planejamento necessariamente assume-se como uma metodologia desprovida de uma filiação comum, portanto igualmente móvel, fragmentada e solúvel, como a sociedade se configura para as pedagogias pós-críticas.

Indicia-se, pois, uma filiação a fundamentos na pós-modernidade, suscitando, ainda, o que entendemos ser um misto de Escola Nova Popular, de modo que se opõe às teorias tradicionais e foca na aprendizagem¹⁹ e de inspiração em Anísio Teixeira, fundamentado em Jonh Dewey²⁰ – apesar de não encontrarmos nenhuma menção aos autores nos documentos que fundamentam a EJA Florianópolis/SC, a posição que valoriza os saberes de experiência feitos em uma projeção da aprendizagem parece ser uma releitura para *pesquisa como princípio educativo*.

Considerando o escopo documental da EJA de Florianópolis/SC, parecem convergirem dois movimentos – questão a que voltaremos ao longo dos próximos capítulos deste TCC, com base nos dados das vivências empíricas: escolanovismo, pela projeção da aprendizagem; e abordagens pedagógicas pós-críticas, pela problematização dos conteúdos historicizados no destaque à “dispersão”. Tal convergência desses dois movimentos filiados a diferentes perspectivas tende a suscitar uma movência de filiação teórica e, aparentemente, uma epistemologia difusa. Consequentemente, o planejamento e a metodologia são elaborados, igualmente, em linhas gerais, a partir de um grupo de professores distintos, também, em suas filiações.

¹⁹ Em nosso Grupo de Pesquisa, Chraim (2017) abre discussão detalhada sobre essas abordagens.

²⁰ Não referenciamos nenhuma obra específica desses autores porque entendemos que se trata, aqui, de menção ao eixo de seu pensamento focado na aprendizagem.

2 A IMPORTÂNCIA DAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE SUJEITO E DOS CONCEITOS DE LEITURA E ESCRITURA PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM: ASSUMINDO UMA FILIAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

A leitura do mundo e a leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos sujeitos. Ao 'lermos' o mundo, usamos palavras. Aos lermos as palavras, reencontramos leituras do mundo. Em cada palavra, a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente que se projetam como futuro. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam.
(João Wanderley Geraldi)

Tal como já anunciamos anteriormente, este TCC constitui uma experiência de compreender possibilidades de docência no campo da EJA que assume a *pesquisa como princípio educativo* fazendo-o a partir de uma filiação histórico-cultural. Neste capítulo ocupamo-nos, então, de questões relacionadas à educação em linguagem tendo como base essa mesma filiação.

Assim considerando, tomamos concepções de *língua* e de *sujeito* de enfoque histórico-cultural como fundamentos da ação pedagógica na educação em linguagem aqui em estudo. Importa, porém, a ressalva de que tendo presente o objeto deste TCC, inferimos estar, de algum modo, em convergência com o campo de pesquisa no que diz respeito a tais concepções, porque entendemos que esse mesmo campo não descarta do enfoque na interação social. Empreendemos, então, a seguir, uma discussão teórica em reverberações de estudos bakhtinianos sobre essas mesmas concepções de *sujeito* e de *língua*. Assim, à luz dessa perspectiva, para estabelecer relações fecundas em favor do ensino e da aprendizagem, é relevante que o professor tenha clareza acerca de que concepção de *sujeito* e de *língua* subjaz a sua prática pedagógica, a fim de que possa compreender minimamente com quem está se relacionando e, desse modo, possa delinear planejamentos de modo a interagir com os estudantes de maneira que considere quem são eles, de onde vêm e aquilo que trazem consigo, o que incide nas relações em sala de aula.

2. 1 CONCEPÇÃO DE *SUJEITO*

O olhar atento aos sujeitos com os quais lidamos conta com a ciência de que cada um é socialmente constituído, constituição essa que se forma ao longo de suas vivências, das relações que estabelece com o outro; "[...] é a ideia de que há um processo de constituição ao longo da vida que importa valorizar." (GERALDI, 2015 [2010], p. 29). O *sujeito*, então, não nasce como *tabula rasa*, mas em um tempo histórico que demanda herança cultural e, desse modo, vai se constituindo a partir de suas relações, incessantemente, durante sua história.

Por estar permanentemente em constituição e não ser instituído por suas condições históricas, o sujeito é inconcluso, de uma incompletude fundante (GERALDI, 2015 [2010]). Nesses contornos, a alteridade tem papel essencial: precisamos do olhar do outro sobre nós mesmos, porque o outro nos vê com um olhar extralocalizado: “[...] essa constituição da própria identidade deve vir pela alteridade, deve vir pelo outro, e não por mim” (MIOTELLO, 2010, p. 93) e, mesmo assim, a inconclusibilidade persiste, porque, mesmo com o olhar do outro, somos sempre incompletos. Como afirma, primeiramente, Bakhtin (2011 [1979], p. 11):

Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais –, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente.

Trata-se, nessa perspectiva, de um sujeito corpóreo, que está situado na cultura, na sociedade e na história, que é constituído nas relações intersubjetivas e que é singular, não intercambiável.

A partir de estudos ancorados no Círculo de Bakhtin, Geraldi (2015) arrisca uma teoria do *sujeito* – que seria inconcluso, inacabado – segundo a qual se constituir durante a vida implica não ser fechado e instituído. Então, o pressuposto de *sujeito* constituído, para Geraldi (2015 [2010], p. 30, grifos do autor), implica “[...] admitir um espaço para o sujeito; [...] a **inconclusibilidade**; [...] o caráter não fechado dos 'instrumentos' com que se opera o processo de constituição; [...] a insolubilidade”. O sujeito é, então, socialmente constituído a partir do outro, da sua história, do meio em

que vive, considerando que ele tem um espaço, é insolúvel e inconcluso. Assim, apesar de ser constituído pela sociedade, o sujeito não é determinado por ela; caso contrário, seria instituído, estando fadado a repetir os seus.

Outras indicações apontadas por Geraldi (2015) e Miotello (2010) compõem a concepção de *sujeito* que assumimos neste TCC, como a condição de responsável e único, que não pode fugir à resposta e ao lugar que ocupa. Nenhum outro sujeito pode responder por nós: “O próprio ato de pensar já atende a uma necessidade ética. Esse lugar onde estou, o lugar onde cada um de nós está, é um lugar único, irreproduzível, irrepetível, de onde apenas eu vejo o mundo, de onde apenas eu vejo os outros; nesse lugar eu necessito pensar”. (MIOTELLO, 2010, p. 94). A responsabilidade de *ser* está pautada pela unicidade do *ser*, não podemos fugir do compromisso da resposta, porque nenhum outro sujeito pode responder por nós, já que não somos intercambiáveis, o que nos torna únicos e, por isso mesmo, nos chama à resposta, igualmente única e irreplicável. Essas características tornam cada sujeito singular e insubstituível:

Nossos atos concretos realizam (não concretizam) o Ser único da humanidade de que participo e pelo qual sou responsável, porque o Ser único está sempre a ser alcançado; não está pronto, determinado para que *cada eu* fosse uma realização concreta deste Ser, mas cada um, vivendo, infalivelmente e obrigatoriamente o constitui, isto porque também o *eu mesmo* nunca está pronto e acabado. (GERALDI, 2015, p. 138, grifos do autor).

A ininterrupta constituição, dada nas relações intersubjetivas, requer um sujeito responsável, que é, também por isso, singular. Essa responsabilidade faz parte, então, da constituição de cada sujeito: é a partir do outro que eu sou chamado a responder, “[...] é uma convocação. Não é algo que eu faço de forma fortuita. Eu sou obrigado a fazer, eu sou convocado a fazer, quem me convoca a fazer é o outro”. (MIOTELLO, 2010, p. 94). É só pela alteridade, portanto, que o sujeito se constitui, coloca em ação sua responsabilidade e é insubstituível.

Outra característica importante considerada por Geraldi (2015) é condição de sujeito consciente, que tem consciência da sua responsabilidade. Essa consciência só pode ser materializada por meio de signos e, para isso, segundo uma concepção bakhtiniana, a interação é condição *sine qua non*, pois é por meio dela que a linguagem se erige:

[...] o ato consciente realizado pelo sujeito é fundado na sua relação com a linguagem. A língua penetra na vida e a vida penetra na língua, e esta se faz a matéria da consciência de cada um. A avaliação entonacional que conduz a ação consciente se faz através da língua que não pertence ao indivíduo, pois esta está nele pelo processo de sua vivência da vida, isto é, de sua prática social concreta convívio com outros. (GERALDI, 2015, p. 139).

Respondemos, então, por meio da linguagem, conscientemente e responsavelmente, o que nos dá um caráter responsivo: refratamos a partir do outro, somos sujeitos respondentes que nunca saem ilesos de uma interação. Estamos, portanto, dentro de uma cadeia discursiva, na qual entramos refratando nos elos da cadeia na qual somos também refratados. O existir humano está dentro desse dialogismo, no encontro do *eu* com o *outro* por meio da língua:

Essa cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação *entre* consciências individuais. E a própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 95, grifo do autor).

Entende-se, então, que a relação entre os sujeitos é intermediada por signos ideológicos. A partir das minhas representações de mundo – constituídas por signos dentro da cadeia discursiva – é que interajo com o outro. Sem a linguagem, infalivelmente, nós não nos constituiríamos. (MIOTELLO, 2010).

2.2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA

Para entender um pouco mais sobre aquilo que efetiva as relações entre os sujeitos, tomemos uma concepção de *língua* por meio dos conceitos de *ideologia* e *signo*, com base em Volóchinov (2017 [1929]). Tal perspectiva, focada na interação social, parece ser a que sustenta também o campo desta pesquisa, assim como é a concepção na qual nos ancoramos²¹. Segundo Volóchinov (2017 [1929]), a realidade é permeada por ideologia, e a ideologia é constituída de signos, de modo que todo *signo* é ideológico. Nas palavras desse autor: "Tudo o que é ideológico possui uma *significação*:

²¹ Vamos nos deter, mais à frente, a convergências e dissociações entre nossa ancoragem epistemológica e os fundamentos do campo, mesmo entendendo que estejamos operando – o delineamento documental do campo e nossas filiações – com concepções muito próximas de *língua* e de *sujeito* em se tratando de uma base na interação social.

ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. *Onde não há signo também não há ideologia.*” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 91, grifos do autor). Assim, é por meio dos signos que o ideológico se materializa; eles são aquilo que compõe a língua. Nesta discussão, vale remissão à palavra, que se reveste de neutralidade quando fora do discurso; já um objeto físico ganha significação na representação mental, como *signo*, no campo da ideologia. A representação mental do mundo é realizada por meio de signos ideológicos, que refratam interações vivenciadas:

O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação signica.* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 93, grifos do autor).

Cada sujeito, na sua singularidade, opera a seu modo com representações da realidade natural e social, considerando que a consciência é ideológica e, por isso mesmo, tais representações implicam valorações, que são constituídas a partir das interações verbais entre os interlocutores, por meio da linguagem. É na relação entre consciências individuais que os signos emergem. Segundo Volóchinov (2017 [1929]), então, para a existência dos signos, tem de haver interlocutores, consciências individuais que são, por sua vez, formadas por esses mesmos signos ideológicos, o que se constitui na interação social. Pensa-se por meio de signos que se materializam na palavra, a qual é concebida como *neutra* quando está fora do discurso. Trata-se, pois, de como se dá a linguagem: na relação entre os interlocutores, ela se materializa, formada que é por signos ideológicos.

Assim, os conceitos de *ideologia*, *língua*, *sujeito*, *signo*, *palavra* estão intrínseca e extrinsecamente ligados, um implica o outro, porque, sob a perspectiva com que os tomamos aqui, um depende do outro para existir. O *signo* é ideológico, a *palavra* dá materialidade à língua, o que implica interlocução entre sujeitos socialmente constituídos, na cadeia ideológica. Todos esses esforços de definição convergem na tentativa de esclarecermos o quão singular é cada sujeito, questão que reputamos importante para que cada professor atente à compreensão de que ninguém estabelece as mesmas relações e tem as mesmas vivências na cadeia ideológica, de modo que é, dessa

forma, improvável – para não dizer impossível – entrar em uma sala de aula e conceber os estudantes como um grupo de sujeitos instituídos, iguais, que têm os mesmos objetivos, os mesmos conflitos, os mesmos gostos, as mesmas vontades. Diferentemente disso, para uma concepção de *sujeito* como a que assumimos aqui, cada um é singular porque é sócio-historicamente constituído e, por isso, inconcluso, insolúvel. Em uma sala de aula, então, precisamos, primeiramente, conhecer minimamente os sujeitos com quem interagimos, para então elaborarmos aulas que vão ao seu encontro, para, nesse tensionamento entre as representações de mundo dos estudantes e as nossas, como professores, ressignificarmos mutuamente nossos conhecimentos e ampliarmos tais representações acerca da realidade natural e social.

Essa concepção de *língua* focada na interação social contrapõe-se a outras duas perspectivas bastante difundidas na literatura da área. Focaremos brevemente essas concepções para entender as diferenças existentes entre as três e tentar marcar suas implicações metodológicas quando se trata do ensino e da aprendizagem de língua. Importante destacar que tomamos como base a crítica de Volóchinov (2017 [1929]) a essas duas correntes: o *subjetivismo individualista* – que concebe a *língua* como expressão do psiquismo individual – e o *objetivismo abstrato*, na qual a *língua* é compreendida como um sistema de normas imutáveis.

Enquanto na tendência do *subjetivismo individualista* existe um vínculo entre o *indivíduo* e a *língua*, fora da relação social – tangenciando o *outro* –, no *objetivismo abstrato* a interação individual com o objeto e entre os indivíduos não é questão de interesse, pois o que importa, nesta perspectiva, é a *língua* em sua dimensão sistêmica. Pode-se dizer que o viés social presente nessa tendência é o acordo existente entre os falantes sobre os constituintes do sistema. Ao contrário dessas duas concepções, a interação discursiva, proposta por Volóchinov (2017 [1929]), considera os sujeitos em interação, por meio da língua, situados na história:

Para observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social. Pois é necessário que tanto o falante quanto o ouvinte pertençam a uma mesma coletividade linguística, a uma sociedade organizada de modo específico. É necessário ainda que os nossos dois indivíduos sejam abarcados pela unidade da situação social mais próxima, isto é, que o encontro entre essas duas pessoas ocorra em um terreno determinado. O intercâmbio verbal só é possível nesse terreno determinado, por mais geral e, por assim dizer, ocasional que ele seja. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 145).

Nesse ideário o que importa, então, não é somente a relação individual do *sujeito* com a *língua*, nos limites da expressão do psiquismo de cada um. Também não se trata de tomá-la como objeto isolado de seu uso, seguindo regras imutáveis e, como tal, que precisam estar fora, também, da história. O que faz sentido, na perspectiva da *interação social*, é justamente a interação de sujeitos singulares por meio da língua, situados no tempo e no espaço, carregados de história e em constante evolução.

Em contrapartida, para o *subjetivismo idealista*, a *língua* pode ser comparada à arte, por exemplo. É como se a sua criação fosse intencional e partisse da criatividade e da consciência de cada um, como sugerem alguns dos pressupostos dessa perspectiva elencados por VOLÓCHINOV (2017 [1929], p. 148, grifos do autor):

- 1) *A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação [...], realizado por meio de atos discursivos individuais;*
- 2) *As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;*
- 3) *A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística.*

A *língua* é, então, à luz dessa perspectiva, pura expressão do psiquismo individual, o que está em conexão é o que há de interno, no indivíduo, com a *língua*, de modo que essa relação ocorre fora da interação social, pois o outro não influencia o que está dentro de cada um: “Tudo que é essencial se encontra no interior, e o exterior pode se tornar essencial apenas ao se converter em um recipiente do interior, isto é, a expressão do espírito”. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 203). O outro não faz sentido nessa relação da consciência individual com a *língua* e, posteriormente, na expressão, ele não é, como na perspectiva da interação discursiva, essencial para a constituição do próprio sujeito:

O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo. Somente um grito animal inarticulado é de fato organizado a partir do interior, do aparelho fisiológico de um indivíduo. Ele é pura reação fisiológica, sem nenhum acréscimo ideológico. No entanto, o enunciado humano mais primitivo, pronunciado por um organismo, é organizado fora dele do ponto de vista do seu conteúdo, sentido e significação: nas condições extraorgânicas do meio social. O enunciado como tal é em sua completude um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 216, grifos do autor).

A *ideologia*, do ponto de vista da perspectiva da interação discursiva, não pode se originar na consciência individual, sem a participação do outro, como ocorre no *subjetivismo individualista*. As reverberações atuais dessa corrente incidem sobre os estudos centrados na cognição, principalmente as neurociências. A implicação metodológica, nesse caso, inclina-se a operar com o individual em relação com o que produz, perspectiva distante do campo em questão, que tende a valorizar o que é do âmbito do social, importando-se com o que cada sujeito carrega consigo e concebendo que suas vivências e sua história influenciam no agenciamento de conhecimentos.

Sob o ponto de vista do *objetivismo abstrato*, que tem centralidade no sistema e deriva, sob vários aspectos, de uma perspectiva saussureana, o risco é que essa concepção esteja subjacente à ação escolar na forma tão corriqueira, ainda, do ensino prescritivo de gramática, já que o foco é, puramente, no objeto – na *língua*. Aqui, diferentemente do *subjetivismo individualista* – focado na expressão do psiquismo individual por meio da *língua* –, o foco não está no *indivíduo*, ele se limita à condição de reprodutor do objeto a ser estudado, que é “[...] o sistema linguístico, compreendido como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais”. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p.155, grifos do autor). Esse sistema de formas linguísticas é, segundo a tendência do *objetivismo abstrato*, imutável, de modo que o indivíduo, para usar a língua, precisa internalizar o sistema:

O indivíduo precisa aceitar e assimilar esse sistema por inteiro, como ele é; dentro dele não há lugar para quaisquer avaliações ideológicas: pior, melhor, bonito, feio e assim por diante. Em sua essência, há apenas um critério linguístico: correto e incorreto, sendo que a *correção linguística* é compreendida apenas como a *correspondência de uma dada forma ao sistema normativo da língua*. Portanto, não se trata de nenhum gosto ou verdade linguística. Do ponto de vista do indivíduo, a lei linguística é arbitrária, ou seja, privada de qualquer clareza e motivação natural e ideológica (por exemplo, artística). Assim, não há nem ligação natural nem correspondência (*correspondance*) artística entre a imagem fonética de uma palavra e a sua significação. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 157, grifos do autor).

À luz do *objetivismo abstrato*, então, privilegia-se o sistema da língua, tangenciando-se os falantes, suas relações e a história. Se a escola toma essa perspectiva como sua concepção de *língua*, o ensino tende a se voltar para o próprio objeto, sua análise, fora da *interação social* e, por isso, sem reflexão sobre os usos da língua: ela é tomada na

sua abstração, como se finalizada e passada entre as gerações, destituída de influências históricas e discursivas:

Ao substancializar o sistema da língua e ao perceber uma língua viva como morta e alheia, o objetivismo abstrato a transforma em algo externo em relação ao fluxo da comunicação discursiva. Esse fluxo movimenta-se para adiante, enquanto a língua, como uma bola, é jogada de uma geração a outra. No entanto, a língua movimenta-se adiante juntamente com o fluxo, pois é inseparável dele. Na verdade, ela não é transmitida; ela é continuada, mas como um processo de formação ininterrupto. Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo da comunicação discursiva, ou mais precisamente, é nesse fluxo que a sua consciência se realiza pela primeira vez. [...] A língua materna não é recebida pelas pessoas; é nela que elas despertam pela primeira vez. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 198).

Segundo a crítica de Volóchinov (2017 [1929]) ao *objetivismo abstrato*, não há como isolar a língua, transformando-a em um objeto imutável no discurso, pois é só por meio da interação social que a linguagem se desenvolve.

Em uma perspectiva focada na *interação social*, como já mencionado anteriormente, a *língua* é tomada nas relações entre sujeitos singulares, de modo que a palavra só é possível nesse lócus. É por meio da *interação social* que o sujeito evoca, pela palavra, quem ele é, refratando a palavra do *outro* na cadeia discursiva no âmbito da qual sua própria palavra é refratada por esse mesmo *outro*.

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, a *palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 205, grifos do autor).

O encontro do *eu* e do *outro* implica dialogismo, simpósio de vozes que se estabelece por meio de signos ideológicos. A linguagem, então, “[...] *não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados*”. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 218, 219, grifos do autor). Tratar a concepção de *língua* como *interação social*

implica, então, conceber o *signo* como ideológico, na cadeia discursiva e, pensando no processo educacional em linguagem, leva-nos a uma ação que tenha os *gêneros do discurso* no horizonte.

Tais *gêneros do discurso* são entendidos, no ideário bakhtiniano, como tipos relativamente estáveis²² de enunciados, pelos quais os sujeitos interagem socialmente: nunca nos enunciamos sem nos valermos de um *gênero do discurso*. Na medida em que os sujeitos adquirem a língua, passam a utilizá-la na textualização dos *gêneros*, pois a interação entre sujeitos corpóreos e situados só pode ocorrer dentro deles. O enunciado, como unidade real da comunicação discursiva, efetiva esses encontros: “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 265). Desse modo, “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 261). O enunciado pode variar, a depender do campo de comunicação, no que diz respeito à construção composicional, ao estilo de linguagem e ao conteúdo temático.

Essa variedade abre um leque de possibilidades inesgotáveis de *gêneros do discurso*, entretanto

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e os gêneros discursivos secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 263).

Os *gêneros do discurso primários* tendem a se formar no cotidiano, são formulados por comunicações mais elementares; ao passo que os *gêneros do discurso secundários*, apesar de, por vezes, contarem com os *primários* em sua construção, são formas organizadas e mais trabalhadas, como *gêneros* das esferas literária, científica, ético-filosófica, política, religiosa e afins. Também é o *gênero* que determina o tom de individualidade e formalidade do enunciado. Alguns *gêneros*, comumente os *primários* e de ficção, facultam ao enunciador maior espaço para o estilo individual; já os *gêneros*

²² A estabilidade dos *gêneros do discurso* é relativa porque não há possibilidade de engessamento em uma perspectiva que tem na *interação social* a sua essência. Ao longo da história, por meio das relações, os *gêneros do discurso* sofrem alterações.

do discurso mais formais restringem o aparecimento de traços individuais mais marcados.

O enunciado, como unidade de comunicação discursiva, conta ainda com outras características que vão ao encontro das concepções de *língua* e de *sujeito* sob uma perspectiva histórico-cultural. Um desses aspectos é a responsividade, ligada à posição ativa do ouvinte (BAKHTIN, 2011 [1979]) ao refratar enunciados dentro dos *gêneros do discurso* e, por consequência, da cadeia discursiva. Mesmo que a resposta não venha, na forma verbal, imediatamente, o ouvinte cala e entra com esse discurso posteriormente, por meio de outros enunciados, trata-se da compreensão responsiva de efeito retardado: “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 272). Os sujeitos estão, mesmo que não respondam verbalmente e de imediato, dentro da cadeia discursiva, e é a partir dela que respondem ao *outro* nos complexos desdobramentos dessa cadeia. Vivemos, então, no âmbito de tais desdobramentos, decorrentes da interação entre os sujeitos dentro dos *gêneros do discurso*, que se realizam pela palavra, por meio de enunciados,

Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo *limites* absolutamente precisos. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 275).

Esses limites caracterizam-se como outro aspecto importante para a compreensão do enunciado, eles são estabelecidos pela alternância dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 275). Assim, todo discurso tem um início e um fim marcados, refratando discursos anteriores e influenciando discursos posteriores. O sujeito efetiva o enunciado por meio de discursos vivenciados anteriormente e finaliza-o dando a palavra ao outro e convocando-o ao ato responsivo.

O professor de Língua Portuguesa fundamentado epistemologicamente nas concepções de *sujeito* e de *língua* assumidas ao longo desta seção, concepções que reputamos de base histórico-cultural, desenvolve um trabalho voltado para os *gêneros do discurso* em suas duas dimensões: social – que acentua a esfera da atividade humana,

interlocutores envolvidos, cronotopo e tudo aquilo que constitui o *gênero* – e verbal, que diz respeito à materialidade textual de tal *gênero*. A ação em sala de aula mediada pelos *gêneros do discurso* implica, pois, um encontro planejado e pautado naquilo que estudantes e professor trazem consigo. Essa interação entre *repertórios culturais* tem como plano de fundo o processo de humanização em favor da apropriação de bens culturais, fazendo-o pelo trabalho com os *gêneros* a partir das relações entre professor e estudantes.

2.3 A LEITURA FUNDADA NA INTERAÇÃO SOCIAL

Ao considerarmos as concepções de *língua* e de *sujeito* mencionadas anteriormente, sob a perspectiva da *interação social*, a *leitura*, em nossa compreensão, só pode ser decorrente dessa mesma filiação, de modo que se historia na relação entre os sujeitos. Partiremos, então, dessa proposição, presente principalmente em Geraldini (1997), para problematizarmos duas abordagens de leitura que tendem a ser marcadas no senso comum: (i) a abordagem que nomearemos, aqui, de *redentora* – segundo a qual a *leitura*, em si e por si mesma, facultaria aos sujeitos possibilidades de ascensão social –; e (ii) a abordagem que nomearemos aqui como *intransitiva* – aquela que dissocia a *leitura* de sua necessária relação com os *gêneros do discurso*. É importante fazer notar que essa segunda abordagem se liga intrinsecamente à primeira, dado que tomar a *leitura* sob um enfoque ‘redentor’ decorre, em boa medida, de concebê-la na intransitividade. É nosso propósito, assim, problematizar essas abordagens, fazendo-o sobretudo a partir de Britto (2003; 2012; 2015). Ainda, dissociando-nos de ambas as abordagens, assumimos uma concepção de *leitura* fundada na interação social, para o que recorreremos também a Cerutti-Rizzatti, Daga e Dias (2014), focalizando a formação de leitores na Educação Básica.

A *leitura*, sob tal enfoque da *interação social*, é concebida, por nós, no âmbito deste TCC²³, como *encontro*²⁴ e diz respeito a um processo dialógico entre autor e leitor: o autor se enuncia em determinado texto materializado em um *gênero do discurso* específico, texto que se modifica na medida em que o leitor interage com ele,

²³ Concepção que, no Grupo de Pesquisa do qual faço parte, também foi assim discutida por Cassol Daga (2016) e Catoia Dias (2016).

²⁴ É ainda embrionário, neste TCC, o tratamento desse conceito de *encontro*, o qual, em nosso Grupo de Pesquisa, tem hoje substantivo aprofundamento. A condição de TCC nos libera desse mesmo aprofundamento por ora.

pois cada sujeito é singular e traz consigo suas próprias vivências que ressignificam aquilo que lê (com base em GERALDI, 1997). Assim, cada leitor produzirá um novo texto, mesmo que ele tenha sempre a mesma face elaborada pelo autor, pois cada leitor preenche os espaços em branco deixados pelo autor de uma forma diferente, já que “[...] as possibilidades de leitura de uma obra literária se estabelecem na e com a História, e com as aprendizagens de leitura de cada leitor e das comunidades de leitores”. (BRITTO, 2015, p.102). Essa concepção de *leitura* como *encontro* e, por isso mesmo, de texto como inacabado, é uma proposição importante no ensino da leitura. Os estudantes precisam saber que os textos, sobretudo nos *gêneros do discurso* da *esfera literária*, não têm sentido único, e que, no âmbito da leitura, nem tudo está no plano do ‘certo’ ou ‘errado’. É importante tranquilizá-los para que consigam, cada vez mais, desprender-se de um sentido único, mas sempre conscientes de que não pode haver contradição entre informações e que não se trata, aqui, de nenhum tipo de relativismo. São os chamados espaços em branco do texto – aqueles que o leitor pode preencher.

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecitura do mesmo e outro bordado. (GERALDI, 1997, p. 166).

O sentido do texto vai sendo produzido por cadeias de leituras, as que são trazidas pelo autor e aquelas às quais o leitor faz referência em seu mundo, em suas vivências, de modo que a leitura não é apenas extração de sentidos deixados pelo autor, tampouco apenas atribuição de sentidos por parte do leitor. Assim, concebemos que os sentidos do texto são produzidos na relação entre autor e leitor.

É importante, aqui, menção a implicações das condições sociais dos estudantes no processo de familiarização com leituras de textos em diferentes *gêneros do discurso*. Quanto a tais implicações, a atenção à concepção de *sujeito* para o trabalho com a *leitura* torna-se bastante relevante: por diversas vezes, o estudante não valoriza a leitura de textos em determinados *gêneros do discurso* porque não está imerso em esferas da atividade humana nas quais tais *gêneros* medeiam as interações sociais. Importante

relembrar que, como *sujeito* constituído, ele não é fadado a não ampliar seus conhecimentos e, assim, por meio de aulas de Língua Portuguesa – ou de outras possíveis interações que valorem a leitura de textos nesses *gêneros* –, pode começar a familiarizar-se com elas. Britto (2003) trata de tais questões socioculturais implicadas na aprendizagem e na habituação da leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso*:

A promoção da leitura, compreendida desde uma perspectiva não ingênua, é um problema político e não apostólico. O leitor não é um sujeito desarraigado de sua condição de classe, que encontra na leitura uma forma de redenção individual. O que está em questão é o direito do cidadão de ter acesso (material e intelectual) à informação e à cultura escrita e não um comportamento de avaliação subjetiva. [...] O excluído da leitura não é o sujeito que sabe ler e que não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que, no Brasil de hoje, não tem terra, não tem emprego, não tem habitação. (BRITTO, 2003, p. 114).

Os espaços pelos quais os sujeitos circulam e as suas condições socioculturais, muitas vezes, não propiciam o convívio com a leitura de textos em determinados *gêneros do discurso*, de modo que não se trata de gostar ou não de ler, mas de ter acesso ou não a tais leituras, de modo que

[...] para que esse direito possa ser usufruído, há que se produzirem as condições materiais e sociais: crianças leitoras nascem, e crescem, e vivem, e se criam em ambientes em que a leitura desimpedida ocorra espontânea e frequentemente: ambientes com muitos e bons livros, com muitas e boas histórias e poemas, com muitas palavras e desafiadoras frases desajustadas, novidadeiras, voadoras, atrapalhadas, consoladoras, brincalhonas... Palavras mudas e tagarelas. (BRITTO, 2015 p.58).

O direito à leitura de textos nos mais variados *gêneros do discurso* constitui, ainda, um privilégio, já que significativa parcela dos sujeitos da Educação Básica brasileira não tem acesso a isso. Como bem lembra Britto (2003), importa primeiramente haver acesso material, pois as preocupações com alimentação, habitação e trabalho são mais urgentes e, decorrentemente disso, há que haver acesso aos bens culturais da intelectualidade, já que a prioridade é para aquilo que se sente, ainda, como necessidade maior. É relevante mencionarmos, aqui, porém, que concebemos o acesso a bens imateriais da cultura tão ‘básicos’ como o acesso aos bens materiais.

Importa, dessa maneira, segundo Britto (2012), formar leitores²⁵ de textos em tais diferentes *gêneros do discurso*, fazendo-o de acordo com suas condições sociais, levando em conta que, para valorar a leitura, o sujeito precisa estar inserido nas *esferas da atividade humana* em que os textos nos *gêneros do discurso* medeiam as interações sociais. Sabe-se que essa não é a realidade de muitos de nossos estudantes, daí a necessidade da atenção à formação do leitor, considerando as dimensões de acessibilidade e disponibilidade do sujeito quanto à leitura:

Ser leitor depende de diversos fatores que estão além do interesse, hábito ou gosto pela leitura; são necessárias condições objetivas (tempo e recursos materiais) e, principalmente, subjetivas (formação, disposição pessoal), as quais estão desigualmente distribuídas na sociedade de classes. Os processos de compreensão e busca do conhecimento estão relacionados mais com formas de acesso à cultura do que como métodos de ensino e aos programas de formação. (BRITTO, 2012, p. 42).

Além de as dimensões de acessibilidade e disponibilidade explicarem, em boa medida, a relação de sujeitos economicamente desfavorecidos e sem disposição pessoal para a leitura, desafiam professores de Língua Portuguesa a refletirem sobre a formação de leitores pensada para esses sujeitos. Assim, priorizar o contato com a leitura na elaboração de aulas com foco na formação de leitores parece não ser suficiente, consideradas essas questões anteriores, que parecem ser de fundo: o acesso à leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso* e a própria reflexão sobre esse acesso, tendo como objetivo “[...] elaborar e reelaborar um conhecimento de mundo que permita ao sujeito, enquanto ser social, a crítica da própria sociedade em que está inserido, bem como da sua própria condição de existência”. (BRITTO, 2003, p. 114). A familiarização com as diferentes leituras, nesse sentido, imbrica-se na conquista de outro tipo de qualidade de vida em que está implicada a questão socioeconômica, do que decorrem maiores ou menores possibilidades de grande parte da população brasileira ter acesso aos bens culturais que se colocam para além das vivências imediatas dos sujeitos.

Importante ressaltar, ainda, que o objetivo da formação do leitor, nessa perspectiva, não é apenas fazer com que o aluno leia na escola, mas que leve a leitura para além do ambiente escolar e de sua etapa de escolaridade básica, o que Britto (2012) chama de conhecimentos que “transcendem as representações do viver cotidiano e rompem com o senso comum” (BRITTO, 2012, p. 58, 59), pois só assim a questão da

²⁵ Temos ciência do incômodo mencionado por Britto (2003) quanto à expressão *formação de leitores* e de sua elucidação sobre o conceito. Ainda assim, optamos por manter a expressão na medida em que a entendemos plenamente dada no cenário nacional.

estrutura social será colocada em xeque. Com esse objetivo, a formação do leitor seria pensada, primeiramente, de acordo com a realidade dos sujeitos, suas condições sociais e psicológicas. Isso, considerando que a maioria de nossos estudantes tende a chegar à escola sem a valoração de leituras relacionadas a *gêneros do discurso secundários*, aqueles que se colocam no *grande tempo* (BAKHTIN, 2011 [1979]), valoração que requer educação escolar. Nesse sentido, professores de LP, conhecendo os sujeitos com os quais estão interagindo, precisam elaborar projetos que efetivamente contribuam nesse processo educativo, levando em conta a disponibilidade e a aceitabilidade do sujeito, de modo a ressignificar suas representações.

Outra abordagem de *leitura* da qual nos dissociamos é a *leitura* concebida intransitivamente, que apesar de nos parecer amplamente em xeque na *esfera acadêmica*, ainda se reitera no senso comum, por isso importa compreender que o conceito de *gêneros do discurso* nos leva a outra perspectiva: se lemos textos nos *gêneros do discurso*, a leitura não pode ser tomada como intransitiva.

Ler é “verbo transitivo” e, portanto, ao indagar sobre a leitura, seja para considerar seu valor, seja para avaliar a eventual contribuição para a formação de alguém, há que indagar também sobre o objeto sobre o qual ela incide, os modos como se realiza, as relações que se estabelecem em função dela, etc. (BRITTO, 2015, p.66).

Se a leitura é tomada nos textos em *gêneros do discurso*, significa que sempre lemos textos de determinadas configurações, e não que apenas ‘lemos’. Dessa forma, ler intransitivamente parece não ter sustentação empírica. Nessa discussão, vale levarmos em consideração, ainda, as taxas de alfabetismo brasileiro, tendo presente que grande parte dos brasileiros consegue se mover, por meio da leitura de placas, de letreiros de ônibus e afins, em uma sociedade em que a escrita exerce funções fundamentais, sendo, então, leitores de textos nesses *gêneros*. Importa, desse modo, colocar sob escrutínio a perspectiva da leitura nos *gêneros do discurso*, pois é só a partir deles que podemos pensar a formação de leitores.

Superadas as abordagens de *leitura* concebida como *intransitiva* e como *redentora* e reiterando uma concepção de formação de leitores como se dando necessariamente em textos nos diferentes *gêneros do discurso*, importa trazer ao debate as dimensões *intersubjetiva* e *intrassubjetiva* de leitura, propostas por Cerutti-Rizzatti, Daga e Dias (2014). A *intersubjetividade* diz respeito ao enfoque na dimensão social

dos *gêneros do discurso* e no que se refere a informações acerca de onde o texto circula, em qual suporte e referências congêneres, enquanto a *intrassubjetividade* tem o foco na dimensão verbal dos *gêneros do discurso*, trazendo à tona questões intrínsecas à leitura, à cognição e à construção de sentidos.

Isso quer dizer que, na dimensão *intersubjetiva*, a leitura é considerada no processo sociocultural, como já mencionado anteriormente, nas relações entre os sujeitos, o que ecoa nas valorações desses sujeitos, que convergem ou divergem em se tratando das práticas familiares e escolares, tensionando, assim, o *cotidiano* com o *grande tempo*. Considerar a dimensão *intersubjetiva* nas ações para a formação de leitores não implica descuidar da dimensão *intrassubjetiva* de leitura, na qual estão questões fundamentais relacionadas à localização de informações no texto e à interpretação. A localização de informações é uma importante atividade já que “[...] a compreensão do texto lido é uma resposta ativa dos leitores no *encontro* com os autores”. (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; DIAS, 2014, p. 229). Essas proposições implicam discutir a formação de leitores, o que compreende o movimento, de base vigotskiana, da dimensão *intersubjetiva* para a *intrassubjetiva* e, a partir daí, entre uma e outra:

Entrando especificamente no plano da *intrassubjetividade* do ato de ler em si mesmo, importa considerar o movimento de *conhecer* o que é dito pelo autor para, na compreensão leitora, responder a esse dito. E, nesse *conhecer* o projeto de discurso do autor estão, em nossa compreensão, questões nodais da dimensão *intrassubjetiva* da leitura. Para *conhecer*, importa substancialmente decodificar o texto e depreender implícitos, dois processos exigidos do sujeito em sua individualidade, ou, na *intrassubjetividade*. Evidentemente, essa dimensão só se justifica no movimento que vai da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*: como quer Vigotski (2000 [1978]), na direcionalidade do percurso *interpsicológico* para o percurso *intrapsicológico*. Sob essa perspectiva, decodificar e depreender implícitos – com todos os desdobramentos dessa depreensão – são demandas *intrassubjetivas* decorrentes do encontro com o outro por meio da escrita; não houvesse o encontro, não haveria tais demandas; e, por haver *encontros* anteriores, há referências socialmente construídas a serem agenciadas nos processos de decodificação e depreensão de implícitos. (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; DIAS, 2014, p. 230). [Grifos das autoras].

Assim, para estabelecer relações com a palavra do autor, o leitor opera cognitivamente, o que remete à dimensão *intrassubjetiva* de leitura, primeiro decodificando a escrita, depois atribuindo significado a ela por meio do preenchimento dos espaços em branco (GERALDI, 1997) deixados pelo autor. Isso deve ser tomado, sempre, na dimensão

intersubjetiva, nos *gêneros do discurso*, os quais são escolhidos no tensionamento entre o *cotidiano* e o *grande tempo*, levando em consideração a acessibilidade e a disponibilidade (BRITTO, 2012) do sujeito quanto à leitura, com o objetivo de ressignificar suas representações e com vistas à apropriação cultural.

2.4 A ESCRITURA NA RELAÇÃO ENTRE ‘A MINHA PALAVRA’ E ‘A PALAVRA OUTRA’

O termo comumente utilizado na área para marcar o conceito que optamos, aqui, por nomear como *escritura*, tem sido *produção textual*, o que deriva de Geraldi (1984). Estamos cientes de que *escritura* não é um termo dado com os sentidos de que nos valem aqui, mas assumimos esse risco, mesmo em um TCC, pois no Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, do qual faço parte, temos mantido o termo *escritura* por razões que explanamos a seguir, partindo de Geraldi (1997), L. Ponzio (2017) e Volóchinov (2017 [1929]).

Entendemos que o objetivo de Geraldi (1997), ao propor *produção textual*, parece ter sido dissociar a *escritura* da ideia de *redação*, designação bastante vinculada a atividades escolares que tinham a própria escola como ponto de partida e de chegada. A proposta de mudança foi, sem dúvida, muito importante para os estudos da área, já que trouxe para as atividades escolares com a escrita o enfoque das práticas sociais de uso da língua, ancoragem cara à perspectiva que assumimos. Parece-nos, entretanto, que, em muitos espaços escolares, o que ocorreu foi uma mudança de denominação de *redação* para *produção textual*, continuando, porém, sob vários aspectos, uma escrita dissociada da prática social, sem refacção e, em alguns contextos, contribuindo para uma objetificação dos *gêneros do discurso*²⁶. Além disso, o termo ‘produção’ tem nos desconfortado no sentido de suscitar produtivismo²⁷, conceito distante do que embasa a perspectiva histórico-cultural. Uma outra possibilidade de lidar com o conceito, seria pela relação com *autoria*, que é bastante relevante e discutida pelo Círculo de Bakhtin. Apesar dessa relevância, porém, compreendemo-la como um conceito significativamente complexo para abordagem em um TCC, em razão dos diferentes

²⁶ Em nosso Grupo de Pesquisa, estudos como de Irigoite (2011; 2015) e Pereira (2015) sinalizam para tal.

²⁷ Estamos cientes de que a perspectiva que vimos nomeando ‘histórico-cultural’ lida com o conceito de *produto cultural*, o que se distingue de *produtivismo*; de todo modo, entendemos que a concepção de *produtivismo* parece suscitada no modo como muitos espaços escolares vêm concebendo *produção textual*.

modos como estudos de fundamentação bakhtiniana o tomam. Poderíamos, ainda, optar pela utilização de *escrita*, mas isso nos colocaria em ambiguidade com a nomeação da modalidade língua em si mesma. Optamos, então, aqui e no Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, pela designação *escritura*, na correlação com *leitura*.

A *escritura*, sob a perspectiva das concepções de *língua* e de *sujeito* com as quais estamos operando, implica uma relação social em que quem escreve precisa ter o que dizer ao *outro*, na busca por fugir da artificialidade e, por isso mesmo, precisa-se desse *outro*, de razões para dizer a ele, de modo que a relação social se coloca como imprescindível. Importa, ainda, haver estratégias de dizer – desenvolvidas por Geraldi (1997, p.160) –, de modo que para escrever um texto nos *gêneros do discurso* é necessário que

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Essas condições para *escritura* só são possíveis em uma relação social, que se dá por meio dessas estratégias, com as quais quem escreve se posiciona como tal, pois tem o que dizer, tem uma finalidade para fazê-lo e tem o outro a quem se destina o que o locutor tem a dizer. O esquema desse processo, proposto por Geraldi (1997) e amplamente conhecido em nossa área, pode ser visualizado na Figura 2, a seguir.

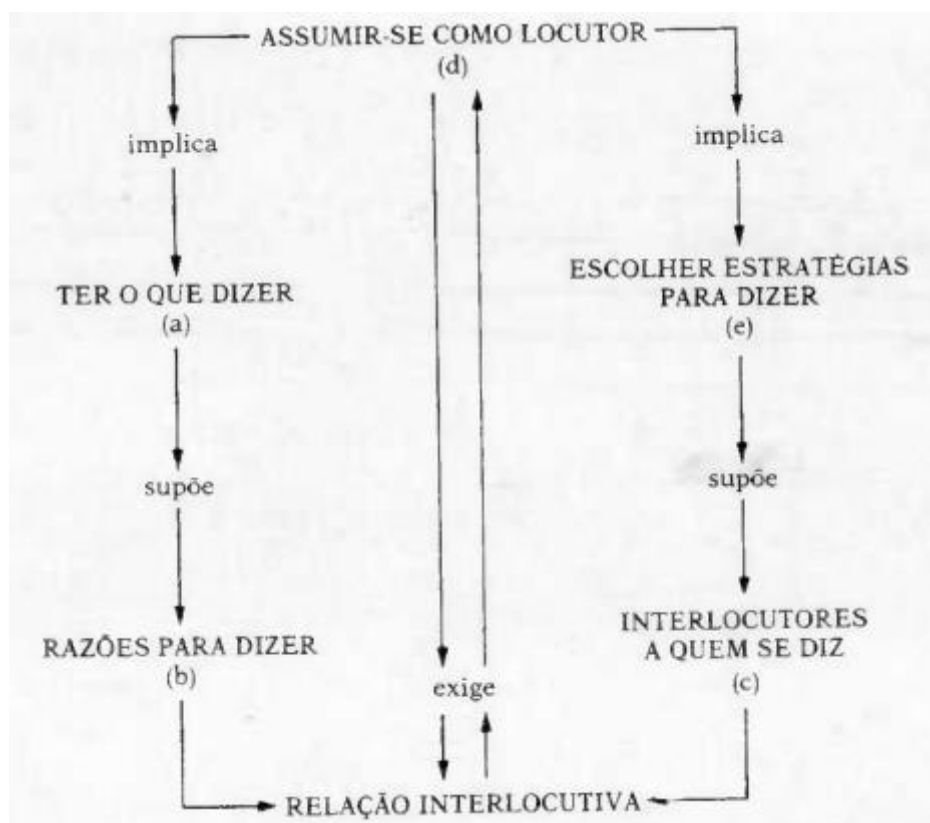


Figura 2 – Condições de produção.

Fonte: Geraldi (1991).

Responsabilizar-se como locutor implica uma relação interlocutiva na qual quem se enuncia estabelece relações com o outro por meio das condições imprescindíveis para *escritura*, mencionadas anteriormente. Essa relação social está posta no âmbito dos *gêneros do discurso* e, conseqüentemente, na *esfera da atividade humana* na qual as relações sociais se estabelecem.

Ainda quanto ao conceito de *gêneros do discurso*, a que já fizemos menção anteriormente, importa, aqui, uma marcação das diferenças existentes entre os *gêneros primários* e os *secundários*. Os primeiros estão muito relacionados ao que é do âmbito do cotidiano, a *ideologia do cotidiano*; já os secundários estão ligados à *ideologia oficial* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), que tende a estar relacionada ao *grande tempo* (BAKHTIN, 2011 [1979]). Em se tratando dos *gêneros do discurso primários* e *secundários*, vale uma discussão tal qual L. Ponzio (2017) empreende, em que os textos primários são aqueles de *representação*, de olhar, que tendem a não contribuir substancialmente para uma expansão do cotidiano, pois são textos que não tendem a facultar ao leitor uma abertura maior de sentidos por ocasião da leitura. Também chamado de *texto de transcrição*, é aquele que “[...] nasce e morre no seu contexto, no contexto da sua contemporaneidade. Se sobrevive a tal contexto, isso acontece somente

quando se torna um documento de sua época” (L. PONZIO, 2017, p. 104). Já os textos dos *gêneros secundários* nos levariam aos *textos de visão*, que são de *afirmação*, aqueles que precisam ser lidos de outras maneiras, pois carecem de vários ângulos de visão que ultrapassem o único olhar (com base em L. PONZIO, 2017), são os textos da esfera literária, da ciência abduziva, da ética, os quais tendem a ganhar o *grande tempo*.

Aqui, o texto não está a serviço da informação, do ensino, da educação, da ciência, da propaganda, da ideologia, da política, etc.; porque aqui a visão do texto transcende o olhar situado no horizonte da contemporaneidade, não obedece à divisão das funções, não está protegida pela intercambialidade, pelo pertencimento, está completamente exposta, sem escapatória, sem álbi. (L. PONZIO, 2017, p.101).

Essa discussão torna-se importante no âmbito da *escritura* e para este TCC, porque, nos *gêneros primários*, ela tende a estar muito ligada ao cotidiano.

O papel da escola, tendo em vista essa discussão, é trazer esse cotidiano, que é importante, mas a volatilidade e o aplanamento dele requerem que se coloque uma *escritura* que converse com os *gêneros secundários*, os quais nos levam para aquilo que é do *grande tempo*. O que está no cotidiano, portanto, tende a ter poucas margens de complexidade e discussão, é de *olhar*, apenas, nos sentidos que lhe atribui L. Ponzio (2017): leio no âmbito do meu álbi; já os *textos de visão* – aqueles que correspondem aos *gêneros secundários* – “procuram associar a responsabilidade pequena do olhar monológico à responsabilidade grande de uma visão dialógica” (L. PONZIO, 2017, p. 106), de modo que tendem a facultar o simpósio mais efetivo entre a ‘minha palavra’ e a ‘palavra outra’.

Não se trata, portanto, de um caminho que se utilize dos *gêneros primários* como uma ponte para os *gêneros secundários*, como se estes textos fossem o objetivo final, mas de proporcionar uma integração dialógica entre tais *gêneros*; afinal, os *gêneros secundários* são constituídos, também, de *gêneros primários*. É desse modo que a escola pode chegar aos sujeitos com o objetivo de lhes facultar, também, *escrituras* que vão além do cotidiano, fazendo com que “[...] os textos da vida elevem seu olhar para a visão da arte, e que a visão da arte não perca de vista o olhar da vida e a própria responsabilidade em relação a ela.” (L. PONZIO, 2017, p.111). É nesse simpósio de vozes que a *escritura* tende a transpor o cotidiano:

Aquilo que unifica os textos primários da vida ordinária e os textos secundários da arte é a unidade da responsabilidade. Trata-se de uma unidade que não é já dada, já pronta, mas que deve ser realizada, como condição da superação, de um lado, da “trivialidade da prosa da vida”, da “pobreza de suas exigências interiores e a fatuidade de seus problemas vitais” e, de outro lado, da “inanidade da arte”, da qual arte e vida têm culpa reciprocamente, tem “culpa uma pela outra”. (L. PONZIO, 2017, p.111).

É na relação entre a ‘minha palavra’ e a ‘palavra outra’, então, que podemos falar de um movimento que proporcionaria *escrituras* para além do cotidiano. Assim, ao “[...] *problematizar o fenômeno de transmissão do discurso alheio em uma perspectiva sociológica [...]*” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 247, grifos do autor), percebemos que quanto mais essa palavra não é do interlocutor e é do outro, mais está presente a recorrência à cópia, como necessidade, ainda, da *imitação*, no sentido vigotskiano desse conceito (VYGOTSKI, 2012 [1931]); quanto mais a palavra é só do interlocutor, mais ela tende a ficar presa nos seus referenciais imediatos – no cotidiano. Para as finalidades deste TCC, considerado nosso objeto de pesquisa, entendemos que, quando a escola faculta condições de os sujeitos encontrarem a ‘palavra outra’, a *escritura* tende a ser processo que passa de um resumir e de um fichar, para um processo mais proximamente ao *ensaio* em se tratando de pesquisa, *gênero do discurso* em cujos textos se traz marcadamente a palavra do outro para o texto em *escritura*.

A *escritura*, com já tratado anteriormente, decorre de um escrever dialogicamente, pois não há como se enunciar se não na cadeia ideológica (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Desse modo, quando o sujeito se enuncia na cadeia ideológica, em se tratando de pesquisa, traz, obrigatoriamente, a voz do outro, que precisa estar marcada do início ao fim quando se enuncia por meio do *discurso direto* ou, quando se opta por não marcar o início e o fim da voz do outro, pode enunciar-se no *discurso indireto*, no qual o sujeito reconhece a forte presença da ‘palavra outra’ em sua enunciação. Nesse processo, portanto, não se pode deixar de dizer que a voz é do outro, visto que só há uma forma de o sujeito trazer a voz do outro sem dizer que é do outro: quando ele entra, apropria-se e faz parte do simpósio de vozes, não reconhecendo mais as fronteiras entre o que é dele e o que é do outro; trata-se do *discurso indireto livre*, que é “a *inter-relação totalmente nova entre o discurso autoral e o alheio*”. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 285, grifos do autor).

Isso não acontece, porém, em um primeiro momento de interação social com a ‘palavra outra’. Quando, em uma pesquisa, não se marcam as fronteiras entre a ‘minha

palavra’ e a ‘palavra outra’, valendo-se do *discurso indireto livre*, é preciso um tempo de vivência para apropriação da ‘palavra outra’, para efetivar um simpósio de vozes e as fronteiras se perderem. Enquanto isso não acontece, fica-se refém da voz do outro: o sujeito recorre à imitação, pois não está, efetivamente, autorregulando a conduta, e, quando isso não acontece, a tendência é que a imitação seja muito recorrente, o que se reflete, em uma pesquisa, na forma de cópia (marcada pelo início e o fim da palavra do outro ou não). Desse modo, quando a palavra é muito do outro e não do sujeito que escreve, a *heterorregulação* é tão substancial que o outro entra com a voz inteira, abafando qualquer possibilidade de *autorregulação da conduta*, e a cópia surge, então, como exemplo disso (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Assim, quanto mais a palavra está com os sujeitos em processo de autorregulação da conduta e menos com a voz dos outros, mais no cotidiano essa *escritura* tende a se colocar. Quanto mais a palavra é só do outro e não dos sujeitos, mais a recorrência à cópia parece se dar. Quanto mais enovelamento houver entre a palavra desses sujeitos e a ‘palavra outra’, mais proximamente ao *ensaio* a *escritura* se delineia: o caminho do *encontro* do eu com o outro. A *imitação*, no entanto, é constitutiva do processo de *hetero* para *autorregulação da conduta*, o que não significa que a escola deva permitir que o sujeito se mantenha na cópia, pois ela é parte inicial do processo de formação para a *escritura*, mas não pode permanecer estacionária como tal.

Ao se pensar em pesquisa, um importante recurso no processo de *hetero* para *autorregulação da conduta* é a *reescritura*, que se dá na interação social entre a *escritura* dos sujeitos, a *reação-resposta* do professor e, novamente, do estudante, dentro da cadeia ideológica. É o dialogismo do *encontro* do eu com o outro por meio de enunciados concretos (BAKHTIN, 2011 [1979]) que faculta ressignificações por meio da *reescritura* de textos nos gêneros do discurso. O sujeito efetiva o enunciado dentro da cadeia ideológica através de discursos vivenciados anteriormente e, na finalização do enunciado, convoca o outro ao ato responsivo. Em sendo o professor este *outro*, seu ato responsivo se dá igualmente dentro da cadeia ideológica, permeado por suas vivências anteriores e, sendo ele o interlocutor mais experiente, convoca o estudante a reescrever seu texto nos *gêneros do discurso* de acordo com suas possibilidades. É nesse processo que, possivelmente, o interlocutor menos experiente irá ressignificar suas representações de variadas ordens. Aquilo que Geraldi (1997) denomina “atividades metalinguísticas” é constitutivo desse processo, pois é na *reescritura* que se abrem

possibilidades, também, para a análise linguística, que consiste em um “[...] conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria”. (GERALDI, 1997, p. 189).

Essa análise linguística é permeada por duas atividades: as já mencionadas *metalinguísticas*, que consistem na estrutura do texto propriamente dita, nos recursos textuais escolhidos para expressar as estratégias de dizer; e as atividades *epilinguísticas*, que estão mais relacionadas ao conteúdo, à relação interlocutiva, à finalidade da produção textual. Trata-se do porquê, do para quem e do que escrever. São os aspectos mais exteriores no sentido de ainda não se pensar na estrutura, como nas questões gramaticais da escrita. Dessa forma, primeiramente, seria necessário concretizar as atividades *epilinguísticas*; e, posteriormente, as *metalinguísticas*, porque as primeiras são, como supracitado, o que, a finalidade, o conteúdo e o para quem do texto; já as segundas tratam das questões que dão clareza ao texto nos gêneros do discurso. Como afirma Geraldi (1997, p. 192), as atividades *epilinguísticas* “[...] são uma ponte para a sistematização metalinguística.” É nesse par que consiste, então, a análise linguística²⁸, que está a favor de uma das ressignificações possíveis proporcionadas pela *reescritura* de um texto nos *gêneros do discurso*.

²⁸ No Grupo de Pesquisa do qual eu faço parte, vimos repensando esse conceito de *análise linguística* do modo como se coloca na literatura, mas não vamos nos ater a isso, neste TCC, porque foge ao objeto de estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O PERCURSO DE PESQUISA

O excluído de fato da leitura não é o sujeito que sabe ler e não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que, no Brasil atual, não tem terra, não tem emprego, não tem habitação.
(Luiz Percival Leme Britto)

O delineamento metodológico desta pesquisa está fundamentado teoricamente na perspectiva histórico-cultural, à qual nos filiamos e a qual sustenta o todo deste estudo – que atentou, como já mencionado, para os fundamentos do campo de pesquisa. Sob essa ancoragem e com essa atenção, a definição destes procedimentos metodológicos se justificou pela busca de resposta à pergunta central que move este Trabalho de Conclusão de Curso. Este capítulo, portanto, contém a caracterização da pesquisa, a apresentação do campo e dos participantes do estudo, além do registro dos instrumentos de geração de dados e das diretrizes para análise dos dados gerados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa configura-se como *qualitativa*, de modo que leva em consideração os sujeitos participantes do estudo, suas histórias, vivências, relações e encontros, especialmente os nossos – entre professora/pesquisadora e estudantes –, pois não estive, e nem seria possível, isenta das transformações mais efetivas ou menos efetivas que as relações tenderam a provocar naqueles nelas envolvidos. Assim, segundo Minayo (2008, p.57), a pesquisa *qualitativa*,

[...] além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo.

Esse tipo de pesquisa converge, desse modo, com a base epistemológica que ancora o presente estudo, o enfoque histórico-cultural, pois exige um olhar atento aos sujeitos participantes da pesquisa, levando em consideração suas histórias, singularidades, relações, contexto em que vivem, seus lugares na EJA e questões afins.

Além de uma *pesquisa qualitativa*, este estudo tem como característica a *investigação-ação* (MINAYO, 2008, p. 161), que decorre do princípio de que os participantes devem fazer parte do processo de pesquisa de uma forma bastante ativa, com vistas a ações que os levem – os participantes e os pesquisadores – à resolução de um problema. Estamos cientes de que a forma como este estudo se configura não facultou um intenso processo de discussão sobre caminhos a seguir, bem como sobre razões para tal, já que se trata de um TCC, com tempo limitado para realização. Entendemos, no entanto, que a dimensão de ‘ação’ esteve assegurada pelo propósito de ‘fazer com’ os sujeitos, discutindo com eles atividades, encaminhamentos e questões relativas a seu processo formativo.

Em se tratando de estratégias quanto à educação em linguagem dentro da *pesquisa como princípio educativo*, os estudantes tiveram uma participação ativa, mas restrita naquilo que diz respeito à elaboração de possíveis caminhos para o trabalho com Língua Portuguesa na EJA de Florianópolis, pois não participaram da análise dos dados, por exemplo. Neste ponto, a abordagem aproximou-se mais efetivamente de *pesquisa participativa*²⁹ do que de *pesquisa-ação*, pois os estudantes configuraram o público da situação em análise, de uma forma menos ativa na elaboração de uma ação ou resposta à questão central da pesquisa (MINAYO, 2008, p.162). De todo modo, buscamos, aqui, marcar, de forma mais genérica, essa caracterização, porque precisar com exatidão o tipo de pesquisa não nos parece possível nos estudos em Linguística Aplicada, nem tampouco constitui tema de relevância substancial na área científica em que nos inscrevemos.

3.2 CAMPO E PARTICIPANTES DE PESQUISA

O campo de pesquisa foi uma turma de *segundo segmento* – equivalente ao Ensino Fundamental II – da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis, localizada no Núcleo Norte I, no bairro Ingleses. Já os participantes da pesquisa foram definidos no segundo semestre de 2017, dada a especificidade itinerante dos estudantes e a mudança de grupos a cada nova pesquisa desenvolvida na EJA. A seleção da dupla participante do estudo não se deu de forma aleatória. Os critérios utilizados foram,

²⁹ Talvez, ainda, fosse mais fecundo lidarmos com um terceiro conceito: *pesquisa de intervenção*, mas compreendemos essa discussão sobre ‘tipificações’ pouco produtiva, sobretudo em se tratando de um TCC e, por essa razão, não nos ativemos a ela.

primeiramente, a turma com a qual eu, como professora, estava em contato mais contínuo³⁰; e a seleção de grupos que estavam no início de um novo ciclo de pesquisa, pois inferimos ser de substancial importância acompanhar e analisar a escolha do objeto pelos estudantes, o que define um passo fundamental: a elaboração do mapa conceitual da pesquisa³¹, o qual guia todo o processo de estudo. A seguir, precisamos com mais vagar essas escolhas.

3.2.1 Campo de pesquisa

A EJA, como modalidade da Educação Básica,

[...] tem suas especificidades, as quais estão diretamente relacionadas às pessoas que, por motivos diversos foram, em algum momento de suas vidas, excluídas do sistema escolar: jovens, adultos e idosos que precisam ser vistos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 243).

Além das especificidades citadas, a EJA de Florianópolis destaca-se, ainda, por não seguir o ‘padrão’ da escola dita ‘tradicional’ (SAVIANI, 1991 [1983]). Em 2001, foi proposta uma nova prática para a Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis: a já mencionada *pesquisa como princípio educativo*, que consiste na aprendizagem por meio de pesquisas realizadas por alunos e orientadas por professores, o que exigiu nova organização estrutural e ação pedagógica, pois “A forma de trabalhar passou a ser outra: pela pesquisa, pelo interesse dos educandos, gerando uma clara inversão: quais conhecimentos eles querem gerar/aprofundar, quais conhecimentos podem contribuir para a sua relação com a sociedade?” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 243). A partir dessa metodologia, portanto, é que pretendi dar enfoque ao trabalho com Língua Portuguesa, principalmente naquilo que diz respeito à *escritura* e à *leitura* dos estudantes, visto que elas configuram o resultado de uma pesquisa, isso no enfoque da *pesquisa como princípio educativo*.

Importante especificar que este estudo se deu no Núcleo EJA Norte I, em Ingleses, localizado na Escola Básica Professora Herondina Medeiros Zeferino. Esse

³⁰ Na seção de análise de dados nos detemos com mais vagar ao motivo pelo qual estive mais em contato com uma turma do que com outras.

³¹ Conforme Figura 1 – Passos da pesquisa.

Núcleo atende também a dois polos, um que fica na Escola Básica Maria Conceição Nunes, no bairro Rio Vermelho, e outro que está lotado na Escola Básica Henrique Veras, no bairro Lagoa da Conceição. Em Ingleses, existem duas turmas de *primeiro segmento* – o que equivale ao Ensino Fundamental I e tem enfoque voltado, principalmente, à alfabetização – e, também, há oito turmas de *segundo segmento*, equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental. Na Escola Básica Maria Conceição Nunes, localizada no bairro Rio Vermelho e caracterizada como ‘polo’, os professores atendem somente a uma turma de *segundo segmento*, com 65 estudantes matriculados e aproximadamente trinta deles frequentando efetivamente a EJA. O polo da Lagoa da Conceição, embora esteja vinculado ao Núcleo Norte I, não é atendido pelos mesmos professores. Lá, existe uma sala mista – com estudantes do *primeiro* e do *segundo segmentos* –, que é atendida por uma professora de Anos Iniciais.

Como professora do Núcleo da EJA aqui em foco, estive mais presente – assim como os demais professores – em Ingleses, pois é lá que temos mais estudantes. Também por esse motivo, a presente pesquisa foi realizada no mencionado núcleo desse bairro, e não no polo ao qual ele se vincula e no qual nós, professores do Núcleo, também atendemos. As oito turmas de *segundo segmento* que formam o Núcleo têm como uma das suas características o que vem se chamando ‘juvenilização’ da EJA (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 245). Trata-se de sujeitos que não interromperam os estudos por um longo período, mas vêm de uma recente trajetória escolar, muitas vezes com histórico de reprovações e dificuldades de se manter dentro da escola. Outra característica bastante marcante observada no campo foi o crescente número de matrículas ao longo do ano letivo, o que compreendemos ser um afluxo de pessoas de outros estados, gerando grande ocupação demográfica em Ingleses (com base em PEDRALLI, 2012; 2014) – processo que vem ocorrendo há anos na cidade de Florianópolis. Muitos dos estudantes que se matricularam ao longo do ano letivo se queixaram de desemprego, de modo que cursar o Ensino Fundamental parece ser uma alternativa até que se encontre um trabalho. Esse movimento gerou uma superlotação nas salas de aula – tanto no Núcleo quanto no Polo da EJA Norte I.

3.2.2 Participantes de pesquisa

Ao dar enfoque à educação em linguagem na busca pela ampliação do *repertório cultural* dos sujeitos dentro da *pesquisa como princípio educativo*, as ações pedagógicas em campo estiveram voltadas a todos os estudantes, entretanto, compreendendo as limitações de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o foco e a metodologia desta pesquisa, a análise foi realizada com apenas um dos grupos de pesquisa.

A entrada em campo para fins desta pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2017 e considerou especificidades dos estudantes e do modelo da EJA: muitos sujeitos precisam deixar a escola em algum momento do ano letivo, pois encontram oportunidades de emprego durante o turno das aulas, precisam cuidar de parentes doentes, viajar a trabalho e demandas congêneres que se tornam obstáculo para sua permanência no processo formativo. Além disso, a cada nova pesquisa – unidade de aprendizagem da EJA –, muitos estudantes trocam de grupos, outros conseguem a certificação, o que reorganizaria o estudo que constitui este TCC³². Desse modo, a dupla a compor os participantes de pesquisa foi escolhida poucos dias antes da minha entrada em campo – como pesquisadora –, a fim de não prejudicar o trabalho a ser desenvolvido.

3.2.2.1 Participante *BM*.³³

BM. é uma mulher de 43 anos, nascida em Coroatá (MA) e criada em Teresina (PI), pela avó, até os onze anos, quando voltou a morar com sua mãe, seu padrasto e dois irmãos, em Imperatriz (MA), onde cursou até a 8ª série do Ensino Fundamental³⁴. A família voltou para a cidade de Coroatá quando as condições financeiras se tornaram insuficientes para pagar o aluguel em Imperatriz. Foi quando *BM*. decidiu sair de casa, o que inviabilizou a continuidade dos estudos. Depois de 26 anos sem estudar, então, ela se matriculou na EJA por incentivo do filho, com quem mora atualmente.

³² Essas afirmações decorrem de vivências cotidianas no campo e são mencionadas aqui por sustentação empírica somente, a carecer de estudos que lidem analiticamente com elas.

³³ Optamos por nomear os participantes da pesquisa com duas iniciais aleatórias, que não correspondem ao nome e ao sobrenome dos estudantes, mas constituem parte deles. Ainda, as iniciais são seguidas de ponto para evitar que sejam entendidas como sigla.

³⁴ Por não conseguir resgatar seu histórico escolar é que *BM*. precisou cursar todo o *segundo segmento*.

BM. informou que passou sua vida acompanhando seu ex-marido, com quem viveu por trinta anos, em mudanças de cidade e que, além disso, ele não permitia que ela estudasse ou trabalhasse, de modo que sempre esteve ocupada com os afazeres domésticos e cuidados com o filho. O casal está em processo litigioso e, como *BM.* não exerce atividade remunerada, seu filho, que estuda para passar no curso de Medicina há quatro anos e trabalha aos finais de semana, tomou a frente nas despesas da casa, que sempre foram supridas pelo ex-marido dela. Foi depois da separação que *BM.* decidiu procurar a EJA, pois informa que se viu sem emprego e sem estudos. Foi quando, também, começou a frequentar o curso de Assistente Administrativo, no Senac, três vezes por semana, curso que talvez tenha de deixar de cursar por falta de recursos para manter-se nele.

3.2.2.2 Participante *FW.*

FW. é um senhor de 66 anos nascido em Vila Prudente (SP), mas que foi, aos seis anos, depois da separação dos pais, para Bela Vista (SP), onde morou com a avó materna, a mãe, e uma das irmãs e onde cursou até o 4º ano do antigo primário. Ele informa que antes de certificar-se no primário, começou a trabalhar, aos nove anos, em um restaurante. Por ter de ajudar nas despesas da casa, *FW.* continuou a trabalhar informalmente em diversos locais e precisou interromper a trajetória escolar. Ele diz que sua mãe se empenhou para que ele continuasse a estudar, colocando-o, por meio de contato familiar, em uma escola tradicional de São Paulo que atendia à alta sociedade paulistana, mas, como *FW.* não tinha condições financeiras para obter alguns dos materiais básicos necessários, informa que não cursou um mês completo na referida escola. Ainda sobre sua trajetória escolar, ele informa que cursou, durante pouco tempo, o Madureza, antigo curso supletivo para jovens e adultos, mas que logo também precisou desistir dele, pois não tinha recursos financeiros para continuar.

FW. casou com 21 anos e tem quatro filhos. Apesar de ainda ser casado legalmente, ele veio morar em Florianópolis há dois anos, com sua filha, que é professora dos Anos Iniciais, e sua mulher ficou em São Paulo para acompanhar os netos e um filho que se encontra no sistema prisional. Ele informa que se aposentou, aos 65 anos, por idade, pois ainda não tinha o tempo necessário à aposentadoria, já que

trabalhou durante muitos anos informalmente e chegou a montar uma fábrica de bolsas, que foi à falência depois que o mercado chinês chegou ao Brasil.

3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para responder à questão geral desta pesquisa, valemo-nos dos seguintes recursos para geração de dados: pesquisa documental, roda de conversa e diário de campo. Em se tratando da *pesquisa documental*, ocorreu por meio da análise do material pedagógico, das produções textuais dos alunos, presentes nos cadernos de pesquisa, nas Horas de Produção Externa (HPEs) e em seus diários pessoais. Este último instrumento é entendido como essencial para o desenvolvimento do trabalho com a *escritura* e foi complementar aos demais recursos, de modo que aquilo que foi verbalizado por meio da *roda de conversa* e das observações tomadas em nota no *diário de campo* pôde encontrar possibilidade de triangulação (MINAYO, 2008).

Quanto às *rodas de conversa*, o planejamento inicial era de que ocorressem duas delas: no início e no final da entrada em campo, servindo como suporte no delineamento da pesquisa e com objetivo de avaliação do trabalho desenvolvido. No percurso de pesquisa, porém, optamos por manter apenas a *roda de conversa* final, tendo presente nossa convivência com os participantes de pesquisa desde o semestre anterior à pesquisa; logo, dispúnhamos de informações sobre o percurso de estudo deles que entendemos atenderem aos propósitos da *roda de conversa* inicial.

Entendemos *rodas de conversa*³⁵ como a reunião do grupo participante da pesquisa com os pesquisadores a fim de dialogar sobre um tema a partir de suas representações e valores, depreendendo-se uma *ação com os sujeitos* (PEDRALLI, 2014), com vistas a proporcionar um ambiente que possibilite uma relação mais estreita, de forma verbalizada, a fim de entender quais são as representações dos sujeitos participantes da pesquisa sobre o objeto de estudo. Dessa forma, foi realizada uma *roda de conversa* no final do processo de pesquisa em campo. Nela, colocamos como tema os eixos que nortearam a questão central de pesquisa bem como os resultados do percurso de análise que compôs a resposta a essa mesma questão de pesquisa. As perguntas que orientaram a *roda de conversa* constam no APÊNDICE C.

³⁵ Pedralli (2014), em *Na tessitura de encontros via escrita: Vivências de mulheres em espaço escolar na EJA*, leva a cabo uma importante distinção e aproximação entre os conceitos de *rodas de conversa* e *grupos focais* da qual não nos ocuparemos aqui por se tratar de um TCC.

Com a *roda de conversa* buscamos ampliar as compreensões que delineamos ao longo do percurso da pesquisa, como tem sido feito no Grupo de Pesquisa do qual faço parte. Tomamos tal *roda* como instrumento complementar de geração de dados, no sentido de criar condições para que os participantes de pesquisa se coloquem, tanto sobre o objeto de pesquisa em si mesmo como sobre os resultados do processo de análise.

O *diário de campo* – que também cognominamos *de docência*, porque se trata de um ‘campo de docência’ –, por sua vez, foi elaborado a cada interação com os participantes da pesquisa, de modo que serviu de suporte para as análises. Como *diário de campo* – neste caso, então, *diário de campo/docência* –, entendemos ser uma espécie de caderno de notas

[...] em que o investigador, dia por dia, vai anotando o que observa e que não é objeto de nenhuma modalidade de entrevista. Nele devem ser escritas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados, dentre outros aspectos. (MINAYO, 2008, p. 295).

Assim sendo, o *diário de campo/docência* serviu, também, para a triangulação de dados gerados por meio dos outros instrumentos, o que enriqueceu o processo de pesquisa.

3.4 DIRETRIZES PARA ANÁLISE DOS DADOS E ETAPAS DE PESQUISA

Tal como acontece no Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização do qual faço parte, as diretrizes para análise de dados decorrem do Diagrama Integrado a seguir, que reúne os conceitos de *cronotopo*, *esfera da atividade humana*, *interactantes* e *ato de dizer nos gêneros do discurso*. Apesar de esses conceitos estarem presentes nos dois quadros, é importante diferenciar os *eventos com a escrita* do *repertório cultural*, pois o primeiro diz respeito a todas as interações em que a escrita exerce alguma função, ou seja, são os acontecimentos com a escrita, aquilo que é aparente; já o *repertório cultural*, representado no Diagrama pelo segundo quadro, refere-se às valorações e às vivências com a escrita. Nossa unidade de análise, então, são os *eventos de escrita*, porque a operacionalização do estudo acontecerá por meio deles.

A concepção de *evento com a escrita* deriva de Heath (1982), que propôs o conceito de *eventos de letramento* concebido como toda interação social em que a escrita desempenha algum tipo de papel. Como não estamos operando com os estudos do letramento, mas com concepções bakhtinianas e vigotskianas, vamos manter o movimento que vem sendo realizado no Grupo de Pesquisa já mencionado: empreender percurso que modifica o conceito de *eventos do letramento* para o conceito de *eventos com a escrita*, compreendido, também, como o conjunto de atividades que contemplam um ou mais artefatos que convergem para um objetivo interacional específico.

Originalmente, em Heath (1982), o *evento* era entendido como a interação social em que a escrita desempenha um papel. Hamilton (2000) propôs, então, os constituintes do *evento* como sendo *interactantes*, *contexto* e *artefato*, de modo que enquanto se mantinha o artefato, mantinha-se o mesmo *evento*. Compreendendo, pois, o *evento com a escrita* como interação social em que a escrita tem algum papel, nesse caso específico uma *interação social* com finalidades educacionais de ampliação do *repertório cultural*, o início e o fim do *evento* são concebidos, aqui, como um conjunto de atividades que atende a um determinado objetivo e que tem artefatos de escrita envolvidos nele.

Foi a partir, então, do planejamento de *eventos de escrita* que convergissem com o que os estudantes pesquisavam e que tivessem como foco o tensionamento entre o meu – como professora – e os seus *repertórios culturais*, que se deu a análise dos dados, levando em conta, como aponta o Diagrama, as quatro unidades constitutivas do *evento*: *cronotopo*, com vistas a problematizar se os estudantes, a partir da interação, imbricaram-se ou não com outros tempos e outros espaços; a *esfera da atividade humana*, a fim de compreender se, ao longo do processo, eles conseguiram transcender a vivência imediata para experienciar uma organização social mais ampla; os *interactantes*, que foram os sujeitos envolvidos na pesquisa; e o *ato de dizer nos gêneros do discurso secundários*, buscando compreender de que forma o *ato de dizer* ao longo desses *eventos* foi ou não se modificando. Realizada essa breve discussão, segue o Diagrama³⁶.

³⁶ É importante mencionarmos que Correia (2017), em nosso Grupo de Pesquisa, convalidou e ressignificou esta proposta de Diagrama. Não lanço mão desse novo desenho porque a defesa deste TCC se dá concomitantemente à defesa da tese aqui em menção.

Adaptação do Diagrama Integrado do *simpósio conceitual* de base histórico-cultural (TOMAZONI, 2016).



Fonte: Ressignificação nossa para Cerutti-Rizzatti; Mossmann; Irigoite (2016).

Assim considerando, as etapas de pesquisa foram as seguintes: (i) vivência em campo para conhecimento dos grupos – o que se atrela à minha atuação na EJA como docente; (ii) seleção de um dos grupos cujos integrantes foram participantes desta pesquisa; (iii) obtenção da anuência dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³⁷; (iv) planejamento da ação de modo a contemplar os *eventos com a escrita* no âmbito da *pesquisa como princípio educativo* protagonizada pela dupla de estudantes; (v) implementação do planejamento traçado; (vi) avaliação colegiada – no Grupo de Pesquisa – tanto do planejamento como de sua implementação; (vii) roda de conversa final com base nas questões.

³⁷ Conforme APÊNDICE B.

4 PERCURSOS EMBRIONÁRIOS PARA O ENCONTRO DE PROFESSORA/PESQUISADORA E ESTUDANTES/PARTICIPANTES DA PESQUISA

*Os outros:
o melhor de mim
sou eles.
(Manoel de Barros)*

Este capítulo analítico está estruturado de modo a responder à questão de pesquisa **“Como desenvolver um trabalho em educação em linguagem – com enfoque na *leitura* e na *escritura* – que amplie criticamente o *repertório cultural* dos estudantes, considerando tratar-se de um público itinerante e de uma orientação institucional que tem a *pesquisa como princípio educativo*?”**, fazendo-o a partir das diretrizes do Diagrama Integrado apresentado no capítulo anterior, que tem como unidade analítica operacional o *evento com a escrita*. Para isso, dividimos este capítulo em quatro seções, que são compostas por quatro *eventos com a escrita*: a primeira contém o *Evento A*, que historia importante ajuste de metodologia no campo de pesquisa; a segunda ocupa-se do *Evento B*, que historia a definição do objeto de pesquisa dos estudantes; a terceira, mais ampla, contém o *Evento C*, que historia os processos de *leitura* e *escritura* empreendidos ao longo da pesquisa; e a quarta contém o *Evento D*, que historia a apresentação final da pesquisa pelos estudantes. Assim, os quatro *eventos com a escrita* analisados a seguir têm a *esfera escolar* como lócus, os dois estudantes da EJA já apresentados em capítulo anterior e eu como *interactantes*, configuram-se *cronotopicamente* na escola campo de pesquisa e no período de um semestre letivo, com recorrência semanal de interlocução. Já o *ato de dizer* delinea-se nessas interlocuções e será discutido em sua materialidade documental e enunciativa – falas dos estudantes ao longo do percurso e em roda de conversa ao final.

Este capítulo de análise se estrutura, então, sob dois eixos fundantes: o primeiro é aquele referente ao movimento de tensionamento que venho empreendendo entre a minha filiação e o campo tal qual ele se estrutura, que resulta em uma concepção na qual entendo que o professor heterorregula a conduta dos estudantes no que diz respeito ao objeto do conhecimento, criando condições para *autorregulação da conduta* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) e realizando ações em respeito ao protagonismo dos estudantes tal qual o campo estabelece. Esse movimento,

aparentemente, só foi possível ao longo desta pesquisa por conta do segundo eixo sob o qual este capítulo se estrutura: um significativo ajuste registrado no campo, que consistiu em designar certo número de estudantes para cada professor, de modo que fiquei responsável, a partir do mês de agosto de 2017, por apenas uma turma no Núcleo, mantendo-me nela até o final do ano letivo³⁸.

Esse ajuste é relevante para as finalidades deste estudo porque, em nossa compreensão, traz consigo o reconhecimento de uma inconsistência de origem: o tempo de permanência do professor com aqueles estudantes estava substancialmente abreviado – como o previam os documentos do campo (FLORIANÓPOLIS, 2008) –, de modo que o próprio campo passou a reconhecer que importa um tempo de permanência maior para o estreitamento das relações entre professor e estudante. Isso é relevante para esta pesquisa, porque compreendemos, a partir de nossa filiação, que o percurso da *hetero* para a *autorregulação da conduta* exige que busquemos a intersubjetividade (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), e essa busca requer reiteração *cronotópica* entre os *interctantes* na *esfera escolar*.

O escrutínio dos dados, tomando o *evento com a escrita* como unidade analítica operacional, está organizado, então, como já mencionado, nos *Evento A*, *Evento B*, *Evento C* e *Evento D*, os quais compõem as quatro seções que constituem o presente capítulo de análise. Esses *eventos* se sustentam no percurso da pesquisa realizada pelos estudantes, na mencionada reconfiguração pontual do campo. O desenvolvimento analítico deste capítulo, tanto na primeira, como na segunda e na quarta seções, mais breves, quanto na terceira, mais ampla, orienta-se, como já mencionado, pelo movimento da *hetero* para a *autorregulação da conduta*, a partir de minha intervenção, como professora, em um tensionamento que busca respeitar o modo como o campo se historia.

Antes, porém, de proceder à análise dos *eventos*, é importante reiterar que concebemos por *evento com a escrita*, para as finalidades deste estudo, as interações sociais entre mim, professora, e os estudantes, as quais buscam o *encontro* – tal qual o concebemos no Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização do qual faço parte –, de modo que se dê a ampliação do *repertório cultural* discente para a *autorregulação* de sua *conduta* no que diz respeito aos objetos de conhecimento em estudo. Nesse nosso Grupo de Pesquisa, Pedralli (2014) tomou os limites do *evento* – seu início e seu final –

³⁸ A análise das implicações dessa mudança no campo está presente na próxima seção e é retomada, também, nas considerações finais deste TCC.

a partir da manutenção de um mesmo artefato de escrita como convergência para as relações entre os *interactantes*; já Correia (2017) passou a tomar esses limites como respectivos ao um conjunto de atividades, com um mesmo artefato de escrita ou mais de um, que convergem para um mesmo propósito interlocutivo. Neste TCC, vamos seguir a compreensão de Correia (2017), daí por que lidamos com quatro *eventos*, nos quais é relevante um artefato de escrita ou mais de um deles.

4.1 EVENTO A – ATENÇÃO À REORGANIZAÇÃO DO CAMPO

Este *Evento A* foi constituído de um conjunto de reuniões nas quais algumas insatisfações quanto ao processo de pesquisa foram reiteradas por alguns professores e pela Coordenadora do Núcleo. Esse conjunto de interações, que envolveu leitura de documentos quanto à *pesquisa como princípio educativo*, planejamentos conjuntos e diversas discussões entre os pares sobre os rumos da pesquisa é que possibilitou a recomposição do campo no que diz respeito à *configuração cronotópica* da ação docente. Desse modo, o *Evento A* teve como *cronotopo* esse conjunto de reuniões realizadas na *esfera escolar*³⁹. Os *interactantes* neste *evento* foram os professores e a Coordenadora do Núcleo, cujo *ato de dizer* resultou em um novo delineamento do campo de pesquisa. Este *evento* torna-se relevante para análise, portanto, na medida em que reorganizou cronotopicamente o trabalho desenvolvido no campo e, consequentemente, a geração de dados para esta pesquisa. Assim, retomamos uma das primeiras notas de campo registradas, para que se entenda o distanciamento entre a prática adotada no campo a partir desse *evento* e a proposta da EJA (FLORIANÓPOLIS, 2008):

- (1) *Ao longo do segundo semestre, durante nossas reuniões pedagógicas, a Coordenadora do Núcleo explicitou, algumas vezes, insatisfação com a qualidade das pesquisas apresentadas pelos estudantes. Desde aí, sugeriu que repensássemos nossa prática, com a possibilidade de mudança no procedimento da pesquisa. Ela sugeriu, então, que fizéssemos uma única pesquisa para cada turma, sob o argumento de que diminuiriam as problemáticas e, por conseguinte, o alto número de assuntos, o que, em sua avaliação, concorria para a baixa qualidade das pesquisas. O grupo de professores, no entanto, não achou a*

³⁹ A partir deste evento, a *esfera da atividade humana* será sempre a mesma: a escolar. Não farei, então, nos próximos *eventos*, menção a essa diretriz analítica.

proposta viável, visto que cercearia o interesse dos estudantes, já que todos teriam de estudar um mesmo assunto. No retorno das férias, a Coordenadora fez nova sugestão de mudança; dessa vez, a metodologia seria dividir grupos de pesquisa para professores fixos. O corpo docente concordou com a modificação e reconheceu que o número excessivo de estudantes estava dificultando a qualidade do processo de pesquisa. Desse modo, todos os grupos foram divididos entre professores que deveriam ficar até o final do ano letivo com esses mesmos estudantes. (Diário de campo – setembro de 2017. Nota n. 2).

A primeira sugestão trazida pela Coordenadora parece evocar uma orientação típica da escola tradicional, de uniformização das atividades discentes (com base em SILVA (2015 [1999]; e FREIRE (2013 [1970])), o que se distanciaria demasiadamente da proposta da EJA/Florianópolis, tanto que os professores, ao negarem tal proposta, parecem resgatar a importância do modo como originariamente o campo se delineou. Quando a Coordenadora trouxe outra sugestão, a pesquisa com professores fixos na relação com os grupos, parece ter havido um movimento, então, intermediário: apesar do reconhecimento de que o modo como o campo se delineia não está atingindo um dos seus principais objetivos, que, segundo o Caderno do Professor (FLORIANÓPOLIS, 2008) da EJA, é a autonomia dos estudantes, mantém-se, em termos, a proposta, tendo presente que o interesse mais específico dos estudantes fica preservado. Ao mesmo tempo, assumir essa reorganização sugere o reconhecimento da importância do professor e de um ambiente que proporcione interação constante dele com os estudantes para o alcance dos objetivos da pesquisa discente, o que remete a nossa compreensão de que só pela aproximação do *estado de intersubjetividade* o sujeito pode chegar à *autorregulação* de sua *conduta* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Essa mudança operacional, apesar de manter o foco no interesse dos estudantes, não converge efetivamente com os documentos fundantes da EJA, principalmente Caderno do Professor (FLORIANÓPOLIS, 2008), de modo que descarta a docência compartilhada e da rotatividade mais intensa de professores, quesitos caros ao campo em seu traçado original. A alteração sugerida parece ter dois motivos mais aparentes, um reconhecido pelos integrantes do Núcleo: o número excessivo de estudantes – o que inviabiliza a qualidade do trabalho –; e outro, que não surgiu como justificativa para a mudança, mas que parece ser motivo relevante: sossegar inquietações de professores e estudantes quanto às possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos por meio da proposta do modo como ela tem sido colocada desde a sua

gênese⁴⁰. Trata-se, aqui, de importantes constituintes de nossa análise: implicações das *configurações cronotópicas* na *esfera escolar* no que diz respeito a como incidem no percurso rumo à *autorregulação da conduta*: reconhece-se a necessidade de manter um mesmo professor mais tempo na interlocução espacialmente situada com os estudantes para atender aos propósitos da *esfera escolar*. Entendemos, assim, que este *evento* foi desencadeador de mudanças embrionárias de *repertório cultural*, das quais nos ocupamos nas próximas seções.

4.2 EVENTO B – DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Em se tratando do segundo movimento correspondente ao percurso analítico, temos o *Evento B*, que se ocupa do conjunto de atividades que convergiu para, na interação entre os *interactantes* – eu, como professora, e os estudantes –, definir-se o objeto de pesquisa⁴¹. Este *evento* consistiu, sob o ponto de vista do *cronotopo*, de um período de quatro noites na sala de aula do grupo envolvido, tendo o *ato de dizer* como eminentemente focado nas reações-resposta em nossas interações acerca das perguntas do mapa de pesquisa⁴².

Atendendo ao meu propósito de pesquisa, de não assumir uma postura docente focada na aprendizagem em detrimento do ensino, o que estaria mais próximo de uma pedagogia pós-crítica (com base em SILVA, 2015 [1999]), e também de não assumir uma postura impositiva, de coerção e convencimento, muito ligada à pedagogia tradicional (com base em SAVIANI, 1991 [1983]; FREIRE, 2013 [1970] e SILVA, 2015 [1999]), mantive-me no exercício de vivências que tivessem como escopo a compreensão de que o campo tem suas especificidades, buscando, assim, lidar com a inquietação da sobrevalorização da aprendizagem, no propósito de encontrar caminho com vistas à ressignificação do *repertório cultural* dos estudantes, o que, em minha compreensão, ficava em xeque com essa mesma sobrevalorização. Nesse sentido, houve um processo de interação no delineamento da problemática da dupla discente, como registramos na nota a seguir:

⁴⁰ Em formação para professores, ocasião em que compartilhamos experiências vivenciadas nas escolas, pude inferir que a maioria dos núcleos de EJA com os quais tenho tido contato vem reorganizando suas dinâmicas, de modo que não mantém a proposta em sua feição original (FLORIANÓPOLIS, 2008), colocando em ação diversos tipos de ajuste cujo desenho foge ao objeto deste TCC.

⁴¹ Importante mencionar que o esboço do mapa de pesquisa foi elaborado, antes de minha interação com os estudantes, com o auxílio de outro professor.

⁴² Conforme Figura 1 – Passos da pesquisa.

- (2) *Em primeiro contato com nova pesquisa de BM. e FW. encontrei a problemática já pronta e o início dos primeiros passos da pesquisa (justificativa, hipótese e saberes prévios⁴³) elaborados por BM., já que FW. havia faltado no dia anterior. A problemática elaborada foi: “Por que os brasileiros leem tão pouco?”. A fim de aprofundar a questão, indaguei à dupla: “Os brasileiros leem pouco o quê?”. Em nossa interação, conversamos sobre o quanto os brasileiros leem textos em diversos gêneros em seu dia a dia. Perguntei, então, se eles não gostariam de modificar a problemática, já que estavam interessados na leitura de literatura. Os estudantes compreenderam e aceitaram parcialmente a sugestão, mas ressaltaram que o ‘tema’ seria ‘leitura’. Acordamos, desse modo, que problematizaríamos essa questão no mapa da pesquisa⁴⁴ e alteramos a problemática para “Por que os brasileiros não têm o hábito da leitura?”. (Diário de campo – novembro de 2017. Nota n. 3).*

Uma postura mais focada no *aprender a aprender* (DUARTE, 2004), princípio que entendemos bastante presente em documentos fundantes da EJA/Florianópolis (com base em MÜLLER DE OLIVEIRA, 2004), talvez abrisse mão de questionar mais efetivamente a escolha da problemática, enquanto uma postura focada na tradição, mesmo em havendo toda uma orientação institucional contrária, poderia correr o risco de se impor. Meu exercício foi, então, de uma postura que exercitasse uma criticidade nos sujeitos em interação e que não abrisse mão do papel do professor – o que entendemos implicação do processo da *hetero* para a *autorregulação da conduta* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) – e que considerasse, então, o *grande tempo* (BAKHTIN, 2011 [1979]), tendo em vista que a produção cultural humana já mostrou que *leitura* não é intransitiva, mas transitiva: quando leio, leio alguma coisa (com base em BRITTO, 2015)⁴⁵, mais especificamente: leio textos em um determinado gênero do discurso (com base em BAKHTIN, 2011 [1952-53]). Desse modo, a afirmação de que o sujeito lê pouco é uma afirmação típica do senso comum, que necessariamente entra em contradição com o que está posto no *grande tempo*.

⁴³ Conforme Figura 1 – Passos da pesquisa.

⁴⁴ O mapa conceitual da pesquisa diz respeito a um passo, posterior aos iniciais, que delimita a questão geral (problemática). São as questões-suporte da pesquisa.

⁴⁵ Aqui surge uma questão que tangencia o escopo de nosso objeto de estudo, mas que nos parece relevante, que é a referência de que, em sendo um profissional que não fosse da área de Letras – como eu sou, licenciada em Letras Português –, que não tivesse essa compreensão teórico-epistemológica do conceito de *leitura*, talvez houvesse uma significativa possibilidade de a problemática ficar encapsulada em sua primeira versão. Entendemos, no entanto, que essa problematização requer outros estudos, já que tangencia nosso objeto de pesquisa.

- (3) *Em nova interação com BM. e FW., eles mostraram o mapa da pesquisa e pediram minha opinião. Os estudantes tinham elaborado, ao todo, nove questões-suporte, entre elas, ‘Qual foi o primeiro livro impresso?’ e ‘O que vale mais: a dedicatória do autor do livro ou uma selfie com ele?’. Perguntei a eles se essas duas perguntas ajudariam a responder à problemática ‘Por que os brasileiros não têm o hábito da leitura?’⁴⁶. A resposta foi negativa, mas eles informaram que gostariam de mantê-las no mapa, pois eram ‘interessantes’. A segunda pergunta, segundo eles, foi retirada de uma entrevista que BM. viu sobre a Bienal do Livro. Sugeri, então, que eles pesquisassem essas perguntas, mas como ‘curiosidades’. (Diário de campo – novembro de 2017. Nota n. 4).*

O constituinte ‘curiosidades’, apesar de não estar presente nos passos da pesquisa, é um recurso historicizado no Núcleo de que faço parte para perguntas-suporte elaboradas pelos estudantes, as quais extrapolam a problemática de pesquisa. Quando nenhuma pergunta do mapa está relacionada à problemática, a orientação é que se pense com os estudantes em uma nova problemática. No caso da dupla em questão, sugeri deslocar as duas perguntas mencionadas na nota de campo (3) para ‘curiosidades’, pois todas as outras condiziam com a problemática escolhida.

- (4) *Outra pergunta do mapa era ‘Como é o hábito de leitura dos brasileiros?’. Ao ver essa pergunta, perguntei se não faria mais sentido que essa fosse a nossa problemática, em vez de “Por que os brasileiros não têm o hábito da leitura?”. Retomei a discussão de que havia, na problemática elaborada, uma afirmação de que os brasileiros não eram leitores e disse que, durante a pesquisa, poderíamos nos deparar com respostas que apontassem outros tipos de leitura e leitores. Dito isso, BM. e FW. concordaram imediatamente em alterar a problemática para ‘Como é o hábito de leitura dos brasileiros?’. Além disso, formularam outra questão decorrente de nossa interação: ‘O que é ser leitor?’ e acrescentaram ao mapa um desdobramento da problemática anterior: ‘Por que muitos brasileiros não leem?’. (Diário de campo – novembro de 2017. Nota n. 5).*

Em uma tentativa de movimento que objetivasse o percurso da *hetero* para a *autorregulação da conduta*, empreendi com eles um processo de problematização quanto à pergunta central escolhida, de modo que eles concordaram em alterar a problemática, vendo sentido em nossa interação. Eu, do mesmo modo, percebendo a insistência deles, ainda, na afirmação de que os brasileiros não leem, permaneci em uma

⁴⁶ A intenção, no processo de pesquisa, é responder a todas as questões-suporte, de modo que a problemática, ao final da pesquisa, esteja contemplada por meio das respostas às perguntas do mapa.

postura que respeitasse o campo tanto quanto minha filiação: não impus que eles retirassem a pergunta ‘Por que muitos brasileiros não leem?’ do mapa, mas como resultado de nossa interação, nesse movimento, eles reenunciaram a problemática para ‘Como é o hábito de leitura dos brasileiros?’, em um percurso que entendemos embrionário para o *encontro*. A Figura 3 ilustra a problemática que orientou a elaboração do mapa de pesquisa.

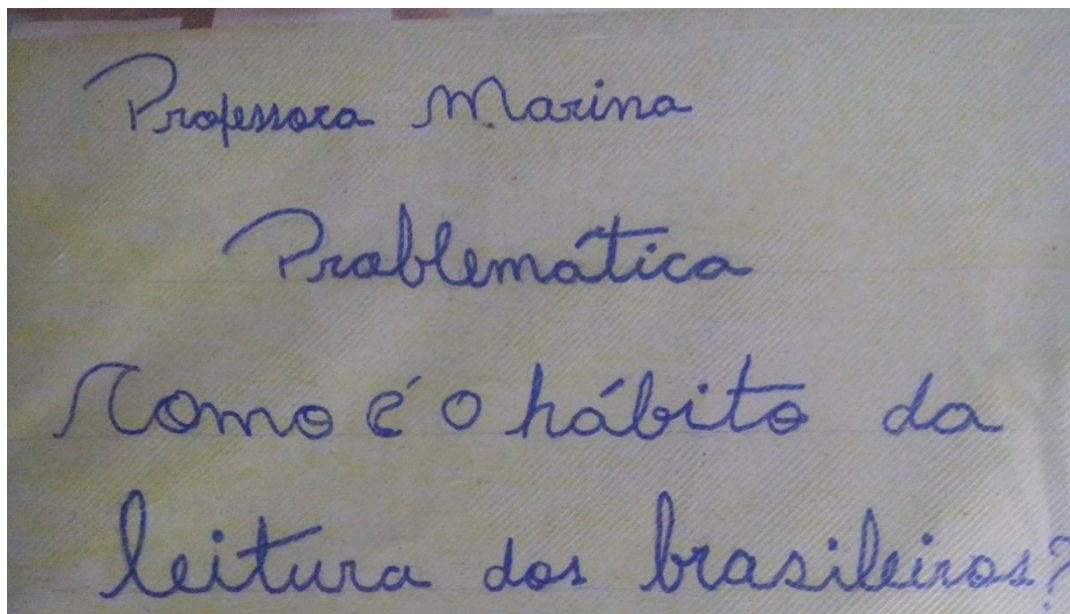


Figura 3 – Problemática reformulada.
Fonte: Geração de dados da autora.

- (5) *Ao ver novamente o mapa, incluídas todas as perguntas, perguntei quem tinha elaborado a pergunta ‘Qual a importância da leitura dentro da história da humanidade?’ e BM. disse que seu filho, ‘que estuda bastante’, ajudou na formulação da pergunta. (Diário de campo – novembro de 2017. Nota n. 6).*

Essa questão elaborada com ajuda do filho de *BM.* elucida a prospecção no erudito, evocando uma perspectiva de historicidade, da importância da leitura para a humanidade, visão de leitura a qual nomeamos de *redentora* (com base em BRITTO, 2015), muito focada, ainda, naquele conjunto de concepções que caracterizam o senso comum sobre *leitura*.

- (6) *Na apresentação do mapa conceitual da pesquisa, BM. e FW. copiaram no quadro problemática e questões-suporte. Pedi à turma que parassem o que estivessem fazendo para que conhecêssemos o mapa dos colegas e sugeríssemos mudanças que colaborassem para a pesquisa. Pedi para que BM. e FW. falassem sua problemática e por que tinham feito essa escolha. Na*

justificativa, os estudantes evocaram suas histórias pessoais, alegando que durante sua infância não tiveram contato com a leitura e que depois de adultos é que criaram esse hábito 'bom'. (Diário de campo – novembro de 2017. Nota n. 8).

(7) *BM., ao ler a pergunta componente do mapa 'A leitura ajuda no vocabulário?', já respondeu que 'sim, porque quando a gente lê, melhora a leitura, o uso da vírgula, como escrever certo as palavras'. (Diário de campo – novembro de 2017. Nota n. 9).*

A justificativa dos estudantes é um amplo indicador de que eles escolhem seus objetos de pesquisa nos limites do *repertório cultural* já consolidado no cotidiano. As perguntas, então, são decorrentes de sua historicidade que, nesse caso, referendam o 'não ler', que parte da intransitividade da *leitura* (com base em BRITTO, 2015). O mapa de pesquisa delineou-se, assim, primeiramente, sem minha intervenção, em suas relações cotidianas e com dois pilares no senso comum: a *leitura intransitiva* e a *leitura redentora* (BRITTO, 2003; 2012; 2015). A partir de nossas interações, no entanto, ressignificaram-se, mesmo que inicialmente, essas concepções, sugerindo um movimento embrionário rumo ao *encontro*, no percurso da elaboração do mapa de pesquisa, como pode ser visualizado na Figura 4, a seguir:



Figura 4 – Mapa final de pesquisa dos estudantes.
Fonte: Geração de dados da autora.

O mapa da pesquisa, sem minha intervenção, estava muito marcado pelas vivências mais imediatas dos *interactantes* – já que parece ter partido muito do cotidiano, sem fundamentação para sua formulação –, mas no percurso de pensar e de

fechar o objeto de pesquisa deles, integrando-me como *interactante* do processo, foi importante transcender o senso comum por meio da interação social entre mim e os estudantes. Este *Evento B* nos parece bastante claro como consequência do *Evento A*, que permitiu um estreitamento de relação entre professores e estudantes, além de parecer delinear-se como uma dimensão causal para os *eventos* seguintes, pois na medida em que os estudantes se abrem para a possibilidade de mudança do mapa de pesquisa, tendem a ficar mais disponíveis para leituras de outra ordem.

4.3 EVENTO C – VIVÊNCIAS COM A *LEITURA* E A *ESCRITURA* NA CONSOLIDAÇÃO DA PESQUISA

Este *Evento C* é o mais amplo dentre os *eventos* por ocupar-se dos processos de *leitura* e de *escritura* empreendidos pelos estudantes ao longo da pesquisa, percurso esse em que os sujeitos tendem a despender mais tempo: é quando eles precisam pesquisar, selecionar e ler os textos nos *gêneros do discurso*, com vistas ao processo de *escritura* de suas respostas. Desse modo, com relação ao *cronotopo*, entendo termos conseguido – nós, *interactantes* –, por meio das *leituras* e das *escrituras* realizadas na *esfera escolar*, estreitar um pouco mais nossas relações em se tratando do objeto de conhecimento em questão, já que despendemos mais tempo em nossas interações acerca dele nesse processo. O *ato de dizer* esteve focado, assim, primeiramente na reação-resposta à *leitura* de textos em *gêneros primários* – reportagens e notícias –, para, em um segundo momento, fazê-lo em textos nos *gêneros secundários*, como artigos científicos, em busca de interlocuções com diferentes autores sobre o assunto abordado; depois, deu-se o *ato de dizer* na *escritura*, como reação-resposta àquilo de que os estudantes se apropriaram por meio desse processo interlocutivo com os autores (com base em GERALDI, 1997), processo no qual assumi a condição de interlocutora mais experiente no objeto de conhecimento em curso.

Delineado o objeto de estudo e após os estudantes socializarem seu mapa de pesquisa com a turma⁴⁷, o que não resultou em mudanças significativas nas formas de enunciação, partimos para a busca de textos, que é realizada, comumente, na internet. Inferi que os estudantes, por conhecerem minha área de atuação, optaram por não

⁴⁷ Essa socialização, conforme Figura 1, é um dos passos da pesquisa. Os estudantes, depois de elaborarem seus mapas, devem compartilhá-lo com a turma, para que, assim, os colegas deem sugestões acerca das questões.

recorrer, inicialmente, aos computadores – como de costume –, como registra a nota que segue:

- (1) *BM. disse que queria um livro para responder às questões do mapa, pedindo para que eu indicasse alguma leitura, já que “a professora tem mais conhecimento sobre o assunto”. Sugeriu, então, que ela fosse à biblioteca ou fizesse uma pesquisa na internet. Salientei que a depender dos textos escolhidos eu indicaria outras leituras a eles, caso fosse necessário.* (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 11).

Apesar de me inclinar a propor com precisão leituras aos estudantes, fundamentada por uma compreensão da docência como necessariamente focada na relação entre ensinar e aprender (com base em DUARTE, 2004), como concebemos se dar na perspectiva histórico-cultural, mantive o movimento de respeito ao campo e a seu delineamento, conversando, então, com *BM.*, com a intenção de que ela e o colega exercitassem seu protagonismo, caro a esse mesmo campo, para, nesse movimento, intervir, posteriormente, com ações pensadas e planejadas para salvaguardar esse protagonismo.

Compreendi haver, a partir dessa orientação, duas iniciativas distintas entre os integrantes do grupo de pesquisa:

- (2) *Enquanto FW. terminava a confecção do cartaz, BM. foi ao computador da sala selecionar textos para as respostas.* (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 12).
- (3) *FW., antes de iniciar a fase da pesquisa propriamente dita, já havia pesquisado respostas em casa, enquanto na escola elaborava os passos iniciais junto a BM. FW. copiou respostas diretamente de sites da internet, sem recuperar as fontes utilizadas.* (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 13).

Em *roda de conversa* realizada posteriormente à finalização da pesquisa pelos estudantes, eles sinalizaram que o processo de cópia é comum entre os colegas e foi frequente, também, em suas pesquisas anteriores, conforme registro dos excertos a seguir, em que a primeira fala é de *FW.* e a segunda de *BM.*:

- (4) (...) *a gente pôr a nossa opinião sobre o assunto. Porque é fácil ir lá e copiar. É igual quando eu fiquei com a outra professora, ela pediu para eu ir com um rapaz lá na sala, que ele estava meio atrapalhado com a justificativa, saberes prévios (...). Eu fui lá*

ajudar ele, mas ele já tinha feito tudo, já tinha até o mapa, já. Aí era um negócio sobre satélites, sabe... e então ele estava copiando o texto direto. Aí eu falei: “olha, você está copiando, mas depois disso aí você vai ter que extrair alguma coisa, você não vai pôr isso aí tudo”. E ele... mas ele não quis saber muito. Ficou umas três folhas. (...). Até eu falei para o rapaz: “você tem que pesquisar, ver, mas tem que pôr a sua opinião lá. Não é você copiar e pôr ali, porque aí não tem... que diacho de pesquisa?! Você está copiando só, né?!”. (FW. em roda de conversa – novembro de 2017. Excerto n. 11).

- (5) *É bem melhor ler o texto... não só copiar. (...) Tu lembra que a professora falou a respeito do gênero na HPE? Que o pessoal colocava feminino e masculino? Eu também colocava isso, também, masculino e feminino, o gênero... E hoje a gente sabe o que é gênero, né... Por causa (...) da pesquisa... Então, assim, a gente aprende com as pesquisas bastante, né, a respeito. (BM. em roda de conversa – novembro de 2017. Excerto n. 12).*

A tradição da cópia parece estar bastante relacionada à *configuração cronotópica* estabelecida anteriormente à mudança operacional registrada no *Evento A*, pois as condições de tempo e de espaço para as relações entre os *interactantes* eram substancialmente abreviadas, de modo que não se criavam condições para o estreitamento necessário das relações para que professores pudessem acompanhar mais efetivamente as pesquisas, condições indispensáveis para o processo da *hetero* para a *autorregulação da conduta* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]); pelo contrário, a *configuração cronotópica* registrada no *Evento A* parecia ser fecunda para a estabilização da cópia, já que sem a intervenção do interlocutor mais experiente, a relação entre a ‘minha palavra’ e a ‘palavra outra’ – o *simpósio de vozes* (BAKHTIN, 2011 [1979]; L. PONZIO, 2017) entre o texto nos *gêneros do discurso* e o *repertório cultural* dos estudantes – não se efetivava, tendo como saída, apenas, a recorrência à cópia da ‘palavra outra’, como necessidade, ainda, da *imitação* (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Compreendemos a *imitação* como parte do processo de *autorregulação da conduta*, mas, quando a *imitação* se mantém como tal, não passando a compor o *repertório cultural* dos *interactantes* de modo a que transcenda para a condição de *apropriação* (com base em DUARTE, 2013 [1993]), em nosso entendimento, não há aprendizagem.

A forma como o campo se delineia originalmente parece ir justamente de encontro à ideia de autonomia fundamentada por Demo (2011 [1996], p. 10): “Predomina entre nós a atitude do imitador, que copia, reproduz e faz prova. Deveria

impor-se a atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir”. Parece que o que se dá, em casos como mencionado no excerto (4) anterior, é a mudança de um tipo de cópia para outro tipo de cópia: antes se copiava do quadro/do conteúdo ditado para o caderno; agora, copia-se dos *links* do *Google* para o caderno. O que aconteceu, então, foi a ‘tecnologização’ da cópia. Assim considerando e ao analisar este *Evento C*, parece-nos pouco provável que os estudantes, sem a interação com um interlocutor mais experiente, consigam, sozinhos, produzir e aprender pela elaboração própria, de modo que o *aprender a aprender* (DUARTE, 2004) parece não se sustentar no campo naquilo que diz respeito à busca mais importante desse mesmo campo: a autonomia dos estudantes.

Na tentativa de incidir nesse processo vicioso de cópia – decorrente, também, das condições registradas antes do ajuste no campo – com vistas à superação da *imitação* e em respeito ao delineamento do campo, esperei que os estudantes selecionassem, na internet, textos nos *gêneros do discurso* que reportassem às suas questões de pesquisa. Importante mencionar que não consegui acompanhar essa busca, pois precisei atender a outros grupos. Desse modo,

(6) *BM. e FW. selecionaram três fontes para responder às questões-suporte do mapa de pesquisa. Uma delas⁴⁸ trabalhava com as acepções de leitura – como se fosse um dicionário on-line –, ressaltando, entretanto, a importância do hábito de ler, parte que os estudantes destacaram para responder à questão de número cinco do mapa⁴⁹. (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 14).*

Ao selecionarem esse texto em forma de verbete e destacarem o trecho que marca uma abordagem de *leitura redentora*, os estudantes parecem sinalizar aquilo que faz sentido para eles quanto à *leitura*, referendando suas visões de que ler, mesmo que intransitivamente (com base em BRITTO, 2015), é um hábito saudável – trata-se de um conjunto de representações intrinsecamente ligadas ao cotidiano imediato, ao senso comum. A marcação dos estudantes pode ser visualizada no registro da Figura 5, a seguir.

⁴⁸ Retirada de <<https://www.significados.com.br/leitura/>>.

⁴⁹ ‘Por que muitos dos brasileiros não leem?’

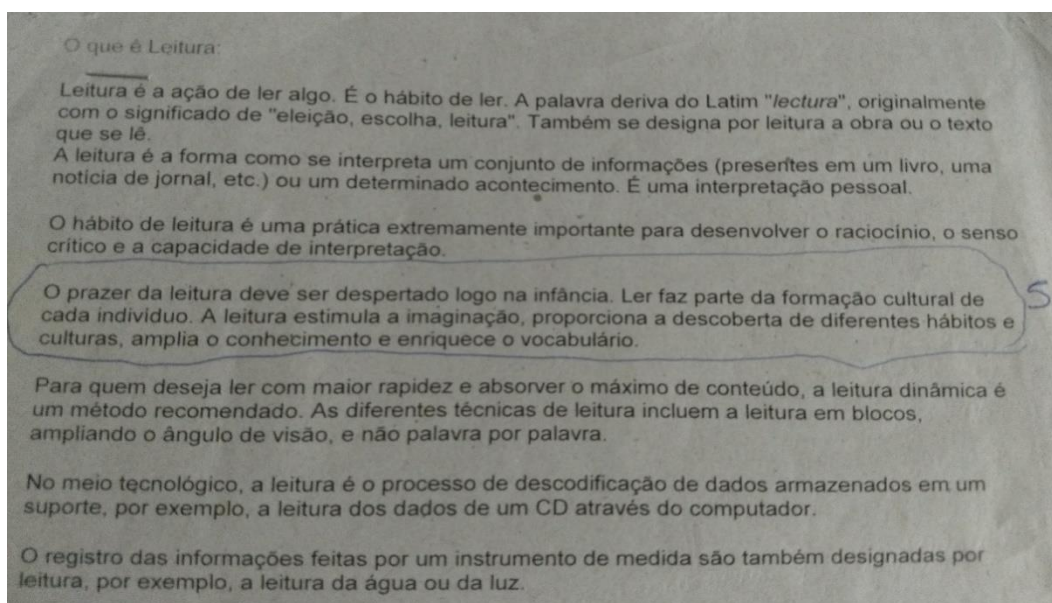


Figura 5 – Texto selecionado pelos estudantes.
Fonte: Geração de dados da autora.

Ainda com relação ao referendo dos estudantes àquilo que está pautado pelo senso comum, registramos nota a seguir:

- (7) *Os estudantes extraíram a informação de que '56% da população brasileira tem o hábito da leitura' de um dos textos escolhidos⁵⁰ para responder a seguinte questão: 'Quais os números de brasileiros que têm o hábito da leitura?'. (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 15).*

Apesar de a *leitura* do texto com o dado de que 56% da população brasileira é leitora e da conversa que tive com eles em relação a esse expressivo número, o que nos dava uma dimensão de que não eram tão poucos brasileiros que não tinham esse hábito, na pergunta seguinte (Por que muitos dos brasileiros não leem?), os estudantes não fizeram nenhuma menção à pesquisa, reiterando a ideia presente no senso comum de que lemos pouco, com a seguinte resposta à pergunta:

- (8) *'Pais que não têm o hábito de ler, não são boas referências para os filhos no quesito leitura. Para que a criança descubra o prazer da leitura, a primeira influência que ela recebe é da família. Se os pais não têm o hábito de pegar um livro nas mãos, a criança vai reproduzir aquilo que vê em casa'. Essa resposta foi elaborada a partir de outro texto⁵¹, fruto de pesquisa feita em*

⁵⁰ Retirado de <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-05/leitura-e-habito-de-56-da-populacao-indica-pesquisa>>.

⁵¹ Disponível em: <<https://papodehomem.com.br/por-que-o-brasileiro-nao-le/>>.

casa por FW. e recuperado por mim posteriormente. Também desse texto foram extraídas as respostas para as perguntas ‘Qual a importância da leitura dentro da história da humanidade?’ e ‘O que é ser leitor?’. (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 16).

Mesmo vendo, anteriormente, via *leitura* e interação entre mim e eles, que numericamente a afirmação de que os brasileiros não leem não se sustenta pela fonte estudada, eles se mantiveram no desiderato de comprovação de que os brasileiros não leem, o que reiterou a importância de tratar das duas dimensões de leitura, que são bastante marcadas no senso comum: a *redentora* e a *intransitiva*, para, então, entender esse indicador de 56%. Comecei, desse modo, a partir dessas interações e resistência na manutenção do senso comum, a pensar em alternativas possíveis para empreender o movimento da *hetero* para a *autorregulação da conduta* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) em respeito ao delineamento do campo. Primeiramente, fiz a leitura de intervenção das/nas respostas que eles haviam elaborado – em sua maioria, cópia dos textos encontrados na internet e sem menção às fontes. Quando lhes apresentei minha reação-resposta a seus textos iniciais, conversamos sobre os pontos destacados nela.

- (9) *Sobre resposta à questão ‘Qual é a importância da leitura dentro da história da humanidade?’, obtida por meio de cópia, os estudantes não souberam explicar o que tinham escrito como resposta, recorrendo ao chavão de que a leitura é importante na vida das pessoas. Expliquei, então, que, pensando na pergunta, não se tratava de responder sobre uma vida, de um indivíduo, mas de toda a história da humanidade. Eles pareceram entender a questão e concordaram em reformular a resposta.* (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 15).

Importante lembrar que essa pergunta foi sugestão de familiares dos estudantes, em sinalização de representações do senso comum e ausência de uma reflexão mais pontual sobre o que efetivamente estava sendo enunciado como pergunta de pesquisa.

- (10) *Em resposta à questão ‘A leitura amplia o conhecimento do vocabulário?’, os estudantes, em dado momento, elaboraram a seguinte frase: ‘Quem lê muito conversa sobre qualquer coisa’. Questionei-os: ‘Quem lê muito o quê?’, em menção à resposta. Dei o exemplo de que quando eu estava em processo de alfabetização, lia muitas placas no trajeto de ônibus entre minha casa e a escola. Perguntei a eles se eu, naquela idade, leitora de muitas placas, teria condições de conversar sobre qualquer assunto. Eles responderam prontamente que não, mas FW. disse*

que ‘eu teria muitas informações registradas’. Expliquei-lhes, então, em linhas gerais o que seriam gêneros do discurso; depois disso, chegamos ao acordo de não alterar completamente a resposta, mas especificar alguns gêneros, com os quais, em havendo familiarização do sujeito, tendem a se criar condições para maior criticidade do leitor. Perguntei a eles que gêneros seriam esses, ao que eles responderam: ‘revistas, jornais, literatura’⁵². Pedi, então, que incluíssem isso na reescrita da resposta. (Diário de campo – novembro de 2017. Nota n. 16).

Mais uma vez, o que esteve presente em uma primeira resposta à pergunta ‘A leitura amplia o conhecimento do vocabulário?’ foi a dimensão de *leitura intransitiva*. Já quanto à resposta à pergunta ‘O que é ser leitor?’, que segue em nota registrada a seguir, apesar de a *escritura* ter essa mesma abordagem de *leitura intransitiva*, na conversa os *interactantes* parecem empreender um movimento para a compreensão da *leitura* como *transitiva* (com base em BRITTO, 2015).

- (11) *Quanto à resposta para a pergunta ‘O que é ser leitor?’, sugeri que nós procurássemos outras opiniões sobre a resposta, pois segundo a fonte escolhida por eles, que cita o livro ‘Retratos da leitura no Brasil’, seria leitor apenas “quem leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses, excluindo jornais, revistas, folheto, Facebook, WhatsApp, internet, etc”. Perguntei a eles, primeiramente via correção e, depois, em interação em sala de aula, se achavam que quem lê jornais, revistas e WhatsApp não pode ser considerado leitor, ao que eles responderam que sim, que é leitor. BM. voltou à resposta da questão, buscando o texto e perguntando se não era ‘incluindo’ tais gêneros, em vez de ‘excluindo’. FW. disse que “para ser leitor é só ler qualquer coisa”. Acordamos, então, que procuraríamos outras fontes para responder à questão. (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 17).*

O reconhecimento, por parte dos *interactantes*, de que quando se lê, lê-se alguma coisa, registrado na nota anterior, parece ter sido decorrente de nossas interações em sala de aula. A partir disso, então, empreendi movimento que, talvez, tenha se sobreposto ao delineamento do campo, avançando no movimento de enfoque conceitual que a abordagem de fundamentação histórico-cultural projeta como papel docente (com base em SAVIANI, 1991 [1983]):

⁵² Estamos cientes de que, aqui, a menção não é a *gêneros do discurso*, mas a *suportes* e à *esfera*. Como, porém, nosso foco não é ensinar a eles o conceito de *gêneros*, não nos deteremos nessas distinções aqui.

(12) *Em conversa com os estudantes, disse a eles que seria muito importante se nós procurássemos outras fontes para complementar nossas respostas. Falei da importância de lermos textos de pessoas que estudam a leitura, e não apenas consultarmos reportagens, por exemplo.* (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 19).

(13) *Fomos ao computador e antes de eles iniciarem as buscas, antevendo que não conseguiria acompanhar o processo devido ao necessário acompanhamento de outros grupos na sala, apresentei, via livros, fotos no Google e biografia, ‘especialistas em leitura’: Luiz Percival do Leme Britto e João Wanderley Geraldi. Esclareci para eles a importância da ciência quando realizamos nossas pesquisas. Disse, então, que não leríamos livros desses autores pela complexidade e extensão de tais obras, mas que poderíamos localizar estudos mais breves e confiáveis que se embasassem em suas ideias. Sugeri, então, que eles colocassem seus tópicos do mapa na caixa de buscas junto aos nomes dos estudiosos.* (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 20).

O registro das notas anteriores suscita possível fragilidade da organização do campo, que não prevê aos professores um acompanhamento mais preciso a todos os passos da pesquisa, pois existe a necessidade de atender a outros grupos ao mesmo tempo, o que institui uma abertura que entendemos demasiada nas possibilidades de escolhas dos estudantes, porque o professor não tem condições operacionais de acompanhar, como interlocutor mais experiente, todos os movimentos de todos os grupos ao mesmo tempo. Em não havendo essa possibilidade de acompanhamento mais efetivo, essas escolhas se abrem demasiadamente, do que normalmente redundaria em um aplanamento e, sob vários aspectos, relativismo em relação ao objeto estudado (com base em DUARTE, 2004). Inquieta com essa situação, fiz uma intervenção de adensamento mais profunda do que, talvez, o campo, pela lógica que o sustenta, me permitisse levar a termo. Meu movimento foi, nesse temor de adensamento, apresentar os autores para os *interactantes*, mas não manter os estudantes nos textos científicos de tais autores. Foi uma tentativa de ponte – tensionamento – entre os autores (ciência) e os mecanismos de busca com os quais comumente esses estudantes lidam, os quais compreendo muito afetos ao cotidiano (com base em VIGOTSKI, 2009 [1934]).

(14) *BM., tomando a frente nas buscas no computador, pesquisou no Google com as seguintes entradas: ‘ser leitor’ e ‘Luiz Percival do Leme Britto’. Escolheu o primeiro link, reportagem da Folha de S. Paulo intitulada ‘Leitores comentam artigo de Ayres Britto e*

reportagem de Bolsonaro'. Perguntei, então, se era o que nós queríamos. Os estudantes ficaram receosos, e BM. fez uma leitura inicial, dizendo: "Não tem nada a ver". (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 21).

Nesse primeiro momento, em que ainda consegui estar presente, houve a problematização quanto ao texto selecionado, de modo que minha presença influenciou na desistência deles de se manterem naquela reportagem. Ainda que receosa em estar tangenciando demasiadamente a lógica do campo, infiro que eles não teriam feito a busca se eu não estivesse presente ou se não problematizasse a escolha feita por eles.

(15) *Enquanto eu atendia a outros grupos de pesquisa, BM. e FW. escolheram dois textos: uma reportagem com espécie de entrevista com Britto⁵³ e um artigo intitulado 'Qual a importância da literatura para a humanidade?'⁵⁴. Só conseguimos conversar ao final da aula, quando combinamos de continuar a busca no próximo encontro. (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 22).*

Os *interactantes*, mesmo depois de escolherem novos textos, mantiveram-se na *imitação* pela via da cópia (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), sem ainda colocarem sua enunciação na cadeia ideológica (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Conversei com eles, então, sobre a importância da compreensão leitora (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; DIAS, 2014, p. 229) para apropriação dos conceitos para *escritura*⁵⁵. Inferindo que eles ainda não conseguiam empreender um processo de

⁵³ Disponível em <<http://tudosobreleitura.blogspot.com.br/2013/06/ler-e-difcil-segundo-luiz-percival.html>>.

⁵⁴ Disponível em <<https://www.trabalhosgratuitos.com/Sociais-Aplicadas/Letras/Qual-a-import%C3%A2ncia-da-literatura-para-a-humanidade-948306.html>>.

⁵⁵ Importante mencionar que o campo tem mantido uma tradição de impressão dos textos selecionados e da exigência da manuscrita, o que entendemos não ser relevante para a compreensão leitora, para a *escritura* e nem para evitar cópias, como se coloca na análise deste *Evento C*. Nesse sentido, não sabemos até que ponto a tradição da manuscrita e da relação com o papel contribui ou não para o processo educativo nesse contexto. Entendemos, ainda, que embora esse não seja objeto do presente estudo, a menção à insistência na manuscrita, como exigência do campo, é relevante, pois parece ser uma tradição escolarizante em um ambiente que tende a se firmar pela oposição à tradição escolar. Ainda, por mais que o material impresso faça sentido para os *interactantes* desta pesquisa, o que está registrado no excerto (14) de *roda de conversa*, entendo ser relevante suscitar essa questão pela minha vivência como professora em campo, na qual tenho notado significativo desapego ao material impresso por grande parte dos estudantes, que são, por sua vez, adolescentes. Dessa forma, ao mesmo tempo em que o campo visa desenvolver uma autonomia nos estudantes, parece, nesse sentido, estimular práticas muito ligadas às abordagens pedagógicas tradicionais. A lógica da organização do campo é aquela que se importa com o olhar de quem são os sujeitos da EJA, quais são os seus interesses, com um foco bastante voltado para a historicidade deles. Logo, essa historicidade precisaria considerar se, para eles, seria mais fácil operar com o papel ou não, consideração que não é problematizada em campo, dada a normativa de que as repostas precisam ser manuscritas. Nesse sentido, para alguns, como os *interactantes* desta pesquisa, que

escritura (com base em GERALDI, 1997; L. PONZIO, 2017; e VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) a partir das *leituras*, realizei, com eles, essas *leituras*, conversando sobre o que estávamos lendo. Importante mencionar que, para isso, precisei abrir mão, durante algum tempo, de atender a outros grupos.

- (16) *Começamos uma leitura coletiva do texto ‘Qual a importância da literatura para a humanidade?’ e fomos conversando sobre cada parágrafo. Pedi que fizessem anotações no texto, para, posteriormente, elaborarmos as respostas com base não só no que os autores diziam, mas também considerando nossas inferências a partir do texto. (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 24).*

Se houvesse possibilidade desse acompanhamento mais estreito com todos e ao longo de todo o processo de formação, as possibilidades de eles compreenderem e se apropriarem daquilo que leem, para então produzirem textos que fossem de fato resultado de pesquisa, seriam mais efetivas, um importante indicador disso é a nota registrada a seguir:

- (17) *BM. disse que não concordava com o que estava escrito no primeiro parágrafo⁵⁶ do texto ‘Qual a importância da literatura para a humanidade?’, pois se a leitura fosse considerada um ‘direito’, nossa situação não seria tão precária. Disse a ela, então, que ela concordava, sim, com o autor, pois era justamente o que ele estava dizendo. Com a negativa de BM., voltamos ao parágrafo. Chamei sua atenção para o ‘deveria’, dizendo que ele não estava afirmando que a literatura era um direito humano, mas que deveria ser considerado. BM. disse, então, que se fosse um direito, seria como o título de eleitor, uma obrigação, caso contrário, perderíamos nossos outros direitos. Pedi que escrevesse isso no texto e que, posteriormente, inserisse essa relação na resposta à pergunta do mapa. (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 25).*

Arrisco pensar que essa imbricação de *leitura* e *escritura* relacionada por BM. provavelmente não se efetivaria sem a interação comigo, na condição de ‘professora’. Por inferir que não concordava com o autor do artigo, provavelmente a estudante ignoraria o parágrafo, sinalizando e copiando apenas aquilo que fizesse sentido a ela e

são mais velhos, a manuscrita faz sentido, mas para outros, na verdade a maioria – que é mais jovem – isso não faz sentido, o que se coloca contra a própria lógica do foco no interesse dos sujeitos e de quem são eles.

⁵⁶ “Segundo o notório estudioso Antônio Cândido, a literatura deveria constar nos direitos humanos, pois é um bem incompressível e, como tal, se constitui em uma necessidade universal”.

ao colega, ainda sem a interação com um interlocutor mais experiente. Nossa *leitura* conjunta do artigo possibilitou, também, outras representações:

- (18) *Quanto ao segundo parágrafo⁵⁷, conversamos sobre a ideia de ‘socialização’, que não estava muito clara para os estudantes. Perguntei a eles o que eles faziam quando socializavam⁵⁸ suas HPEs e mapa de pesquisa, ao que eles responderam que compartilhavam o que tinham feito. Disse a eles que era justamente essa a ideia de socializar, e o que nós estávamos fazendo ali era, também, isso. Conversamos sobre o que seria ‘estabelecer registros de seu mundo’, e FW. disse que era deixar nossa marca no passado e mostrar que estivemos ali. Foi o que BM. anotou no texto. (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 26).*

Ainda que o campo atribua substancial importância ao protagonismo do estudante e, por consequência, exacerbe o foco no *aprender* (com base em DUARTE, 2004), parece-nos que práticas como essa ainda são um descuido e passam despercebidas, pautando, possivelmente, questões afetas à tradição escolar (com base em SILVA 2015 [1999]) que não fazem sentido aos sujeitos, como é a questão da *leitura* impressa e da *escritura* manuscrita exigidas no campo.

A Figura 6 registra as anotações realizadas por BM. na primeira parte do artigo sobre a importância da literatura. Essas relações, como mencionado anteriormente, provavelmente não teriam sido estabelecidas sem a interação mais efetiva entre nós, *interactantes*, na *configuração cronotópica* facultada pelo reajuste no campo. Esse reconhecimento de aprofundamento na pesquisa é também foco de atenção dos estudantes, registrado por meio de *roda de conversa*.

- (19) *“Ah, eu acho que essa foi mais elaborada, né?! A gente trabalhou mais nela, né?! As outras foi meio... não é igual, você, assim... Você está ali do lado da gente, né?! Você dá opinião, você convive, né?! (...) Você mostra, sim, ah, tá bom, tá bom, tá bom. Cada dia era um professor, então, era meio complicado, né?! (FW. em roda de conversa – novembro de 2017. Excerto n. 10).*

⁵⁷ “Para que possamos compartilhar desta ideia de um modo mais abrangente, antes, devemos acompanhar a evolução humana desde os primórdios até os dias atuais. Desde o princípio, além da socialização, o ser humano sempre demonstrou a necessidade de estabelecer registros de seu mundo. Antes de conhecer a escrita, o homem se manifestava através de representações gráficas (arte rupestre). Ainda que primitivos esses registros foram de extrema importância para que os cientistas conseguissem desvendar o mundo em que vivia o nosso antepassado”.

⁵⁸ Termo comumente empregado por professores no campo: ‘socializar HPE’ e ‘socializar mapa de pesquisa’.

- (20) “O texto foi bom, só que a gente não tem nada do texto, né, tu não deixou a gente anotar nada do texto. Porque assim, você não queria que a gente copiasse o texto. (...) É bem melhor ler o texto”. (BM. em roda de conversa – novembro de 2017. Excerto n. 14).

A mudança da *configuração cronotópica*, do ponto de vista dos estudantes, com base nos registros das notas anteriores, foi de substantiva importância para o processo de pesquisa. A partir do estreitamento de relações entre nós, *interactantes* – estudantes e professora –, é que o *ato de dizer* registrado na Figura 6 (em tamanho maior no APÊNDICE D), a seguir, foi possível.

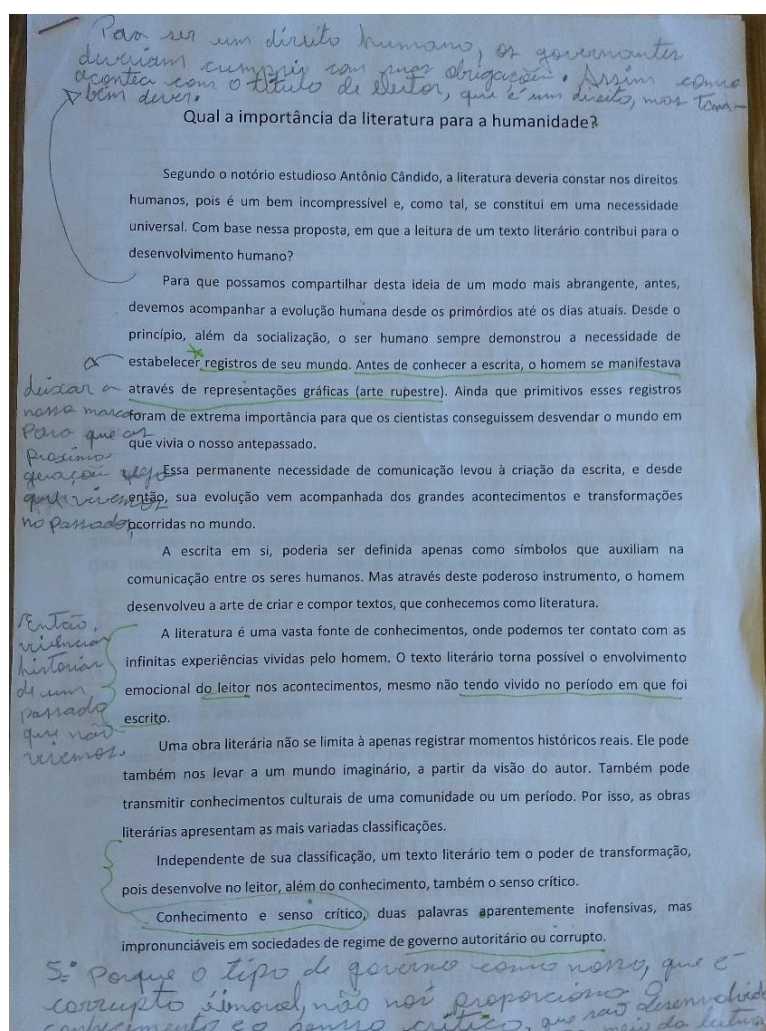


Figura 6 – Anotações no texto “Qual a importância da literatura para a humanidade?”. Fonte: Geração de dados da autora.

Conseguimos realizar a *leitura*, juntos, desse artigo e do início de reportagem já mencionada sobre as compreensões acerca de *leitura* segundo Luiz Percival Britto.

Ao longo das *leituras* fomos conversando, e os estudantes fazendo anotações para posterior *escritura*, como registram, ainda, algumas notas a seguir.

- (21) Na leitura de 'Ler é difícil, segundo Luiz Percival Britto', B.M. disse que gostou muito da frase "Ler é uma atividade que exige esforço, isolamento e disposição para vivenciar a dor do existir". Falou que gosta muito de ler histórias, mas quando senta para estudar "Ciências e suas tecnologias é puxado, eu sofro, porque não é uma leitura gostosa". Conversei com eles, então, sobre alguns tipos de leitura, aquela por obrigação, por fruição e a que estávamos realizando naquele momento. Chegamos à conclusão de que ler não é sempre maravilhoso. Falei, também, que mesmo lendo histórias de literatura nós poderíamos 'sofrer a dor do existir'. Perguntei se não se sentiram assim na leitura de *Iracema* e dos livros de Zíbia Gasparetto⁵⁹. (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 30).

A Figura 7 (em tamanho maior no APÊNDICE E) ilustra as anotações feitas no texto de reportagem ao longo de nossa interação.

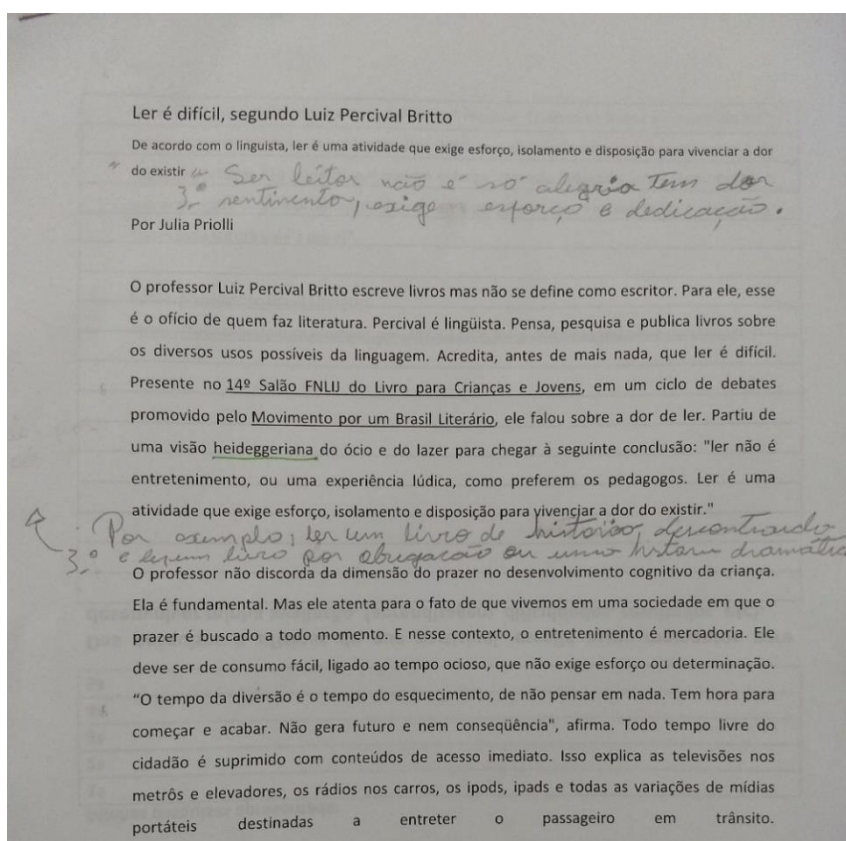


Figura 7 – Anotações na reportagem 'Ler é difícil, segundo Luiz Percival Britto'.

Fonte: Geração de dados da autora.

⁵⁹ Em conversas com os estudantes em outras ocasiões, B.M. disse ter lido *Iracema*, de José de Alencar, e F.W. disse que em uma época de sua vida lia muita literatura espírita.

A partir das novas *leituras* e de nossas interações, os estudantes partiram para mais um processo de *escritura* das respostas às questões de pesquisa.

- (22) *Na reescritura, os estudantes alteraram a pergunta ‘Qual a importância da leitura dentro da história da humanidade?’ para ‘Qual a importância da leitura de literatura dentro da história da humanidade?’.* (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 32).

Quando os estudantes fazem o movimento de alterar ‘a importância da leitura’ para ‘a importância da leitura de literatura’, parece indiciar-se uma ruptura com a *intransitividade*, como decorrência das *leituras* realizadas e de nossa interação mais efetiva.

- (23) *Em reescritura da resposta à pergunta ‘Por que muitos dos brasileiros não leem?’, os estudantes afirmaram que “por não ver os pais lendo um livro, a criança vai reproduzir aquilo que vê em casa”. Questionei, em correção-interativa, se a criança estava fadada a repetir o que vivenciava em casa. Em interação em sala de aula acerca da resposta, perguntei se eles não conheciam casos em que a criança não conviveu com livros e pais leitores, mas tornou-se leitora assídua de livros. Os dois disseram que eram exemplos disso. Então, pedi a eles que acrescentassem essa observação na resposta, para que não afirmássemos que sempre que a criança não convive com pais leitores, estaria destinada a não ler livros.* (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 33).

Novamente, minha atuação, como professora, recaiu sobre a cotidianidade das representações dos estudantes, problematizando suas vivências e crenças a partir de experiência científica (com base em VIGOTSKI, 2009 [1934]), tão cara à pesquisa, seja acadêmica ou escolar.

- (24) *Para a resposta à pergunta “O que é ser leitor?”, os estudantes mantiveram parte da primeira escrita e acrescentaram a visão de Britto. Pedi, então, que eles dessem sua opinião sobre o que seria ser leitor, com base no que tinham lido.* (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 34).

- (25) *Em resposta à pergunta ‘A leitura amplia o conhecimento do vocabulário?’, os estudantes mantiveram a seguinte afirmação: ‘A leitura é um hábito que só traz benefícios para a nossa vida, vale a pena adotá-lo para o seu dia a dia’. Em correção-interativa, perguntei se valeria adotar esse hábito mesmo para*

leituras que não valeriam a pena, como os estudantes informaram em resposta à outra questão: ‘Percival fala: “nem toda leitura vale a pena”. Os estudantes decidiram por apagar essa última menção e manter a afirmação de que a leitura só traz benefícios. (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 35).

Esta nota (25) traz um indício importante de que o movimento da *hetero* para a *autorregulação da conduta* é paulatino, historia avanços, como na nota (22), mas, facilmente, desloca-se para um recuo no qual a ideia inicial volta a fazer sentido e, depois, novamente, em relação com o interlocutor mais experiente, *autorregula a conduta*, até se estabilizar (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), a exemplo da próxima nota.

(26) *Para a pergunta ‘O que é ser leitor?’, os estudantes mantiveram duas fontes de pesquisa: as concepções de o que é ser leitor segundo o livro ‘Retratos da leitura no Brasil’ – retirada de uma reportagem –; e a de Luiz Percival do Leme Britto – retirada de uma entrevista. BM. e FW. criaram um último parágrafo, após meu pedido na correção anterior de que escrevessem um pouco sobre o que eles entendiam por ‘ser leitor’ depois das pesquisas realizadas: ‘Para nós, leitores são pessoas que leem jornais, revistas, Facebook, placas, WhatsApp, anúncios etc., ou seja, quem lê é considerado leitor’. (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 43).*

As *reescrituras* parecem ser claros indícios de que o processo de *hetero* para *autorregulação da conduta* só se efetiva por meio da estreita relação entre estudantes e interlocutor mais experiente, papel que, na *esfera escola*, recai sobre a figura do professor – *interactantes* nesta pesquisa. Elas são, desse modo, além do resultado das vivências dos estudantes e do professor, por meio de *reações-resposta* dentro da *cadeia ideológica* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), novos fios tecidos pelos estudantes a partir dos espaços em branco preenchidos por nós (GERALDI, 1997) a partir das *leituras*. Ainda, a consideração de que os sujeitos da pesquisa têm vivências mais consolidadas e diversificadas, também por conta do componente ‘idade’, suscita uma compreensão de que eles sejam mais dispostos, no sentido de abrirem-se mais para *reações-resposta* mais reiteradas – como as refacções das *escrituras*. Essa disposição parece estar ligada a

configurações *cronotópicas* outras, ao conceito de tempo, no sentido de quanto tempo os sujeitos estão dispostos a despender para essas ações escolares⁶⁰.

(27) *Quando lemos sobre a privação da leitura no século XXI, BM. falou sobre onde tinha nascido, dizendo que “lá muitas crianças não vão à escola por falta de transporte, elas atravessam o rio sozinhas para chegar”. Uma colega, nascida no Pará, ao ouvir nossa interação, contou que, no local onde morava, as aulas eram suspensas nas épocas de chuva, pois as escolas serviam de abrigo para quem perdia suas casas, de modo que a estudante relatou que chegou a perder um ano na escola por isso. Sugeri, a partir do relato, que BM. e FW. fizessem entrevistas com os colegas, inclusive para aprimorar a resposta para a questão ‘Quais os números de brasileiros que têm o hábito da leitura?’.* (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 29).

Foi a partir de considerações do cotidiano, das vivências de *BM.* e da colega, nova *interactante* aqui, que desenvolvemos enquête para enriquecer a abordagem correspondente à pergunta ‘Quais os números de brasileiros que têm o hábito da leitura?’, delimitando o público para os integrantes da EJA Norte I.

(28) *Para a resposta da questão “Quais os números de brasileiros que têm o hábito da leitura?”, os estudantes extraíram informações de uma reportagem⁶¹ e formularam uma enquête para os estudantes do Núcleo, a fim de levantar dados para responder qual é o hábito de leitura dos estudantes da EJA Norte I.* (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 41).

(29) *Os estudantes pediram auxílio para elaborar algumas perguntas para os colegas sobre seus hábitos de leitura. Começamos a esboçar, juntos, algumas questões, como ‘Você tem o hábito de ler?’ e ‘Que tipo de livro você gosta de ler?’.* FW. disse, então, *que gostaria de transformar as respostas em números, já que a*

⁶⁰ Se considerarmos o conceito de tempo na perspectiva com que ele vem sendo tomado na discussão existente entre modernidade e pós-modernidade, vemos que uma das características da contemporaneidade é a volatilização do tempo, sua abreviação, diferentemente de algumas décadas atrás – por isso a idade dos sujeitos é importante –, quando o conceito de tempo era tomado como mais aquietado, porque não existia, principalmente, o advento das tecnologias, que passaram a relativizar o tempo. Assim, os conceitos de *tempo* e *espaço* com as tecnologias foram amplamente relativizados no sentido de que se prospectam tempos futuros que são muito dissociados do passado, o que causa uma aceleração no tempo, sua relativização e uma concomitância que possibilita a ação de várias atividades ao mesmo tempo (com base em BAUMAN, 2001). Desse modo, as novas gerações já estão muito permeadas por essas mudanças nas relações *cronotópicas*; já as gerações anteriores – como a geração a que pertence a dupla de *interactantes* deste estudo – têm uma inserção *cronotópica* que é da ordem de uma linearidade, que suscita uma quietude maior, de modo que tendem a lidar melhor com as atividades que exigem mais tempo, como as numerosas *reescrituras* de que nos valemos neste estudo.

⁶¹ Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-05/leitura-e-habito-de-56-da-populacao-indica-pesquisa>>. Acesso em: 17 de outubro de 2017.

pergunta do mapa é “Quais os números de brasileiros que têm o hábito da leitura?”. Disse a eles, então, que precisaríamos, depois, alterar um pouco essa pergunta, para alcançar o nosso contexto, pois a entrevista seria com estudantes da EJA. Perguntei sobre qual tipo de leitura eles queriam conhecer a habituação dos colegas, e eles disseram que o fariam quanto a vários tipos de leitura. Mantivemos, então, a primeira pergunta: ‘Você tem o hábito de ler?’, com duas opções: sim e não. A próxima pergunta seria ‘O que você lê em seu dia a dia?’, com opções de marcações em vários gêneros/suportes⁶². Então, na apresentação da pesquisa para os colegas, eles poderiam explicar com mais precisão o hábito de leitura dos estudantes de nossa EJA e, inclusive, dependendo do resultado da pesquisa, problematizar a questão de que a maioria responde que não lê, mas lê todos os dias conteúdo de WhatsApp, por exemplo. (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 36).

Novamente, parece-me evidente que nossa interação mais demorada tende a contribuir para o movimento da *hetero* para *autorregulação da conduta* (VYGOTSKI, 2012 [1931]), de modo que, pensando na *configuração cronotópica* registrada no campo antes do *Evento A*, a ideia, o planejamento e a realização dessa enquête talvez não se efetivassem por falta de tempo e de espaço que propiciassem condições entre estudantes e professor para a atividade.

(30) *BM. digitou – com meu auxílio para operar com algumas ferramentas do documento de texto no computador –, imprimiu e passou em todas as salas para buscar respostas à enquête, já que FW. afastou-se da escola por alguns dias para resolver questões pessoais em São Paulo, sua cidade natal. Segundo BM., os estudantes que responderam à enquête sentiram falta da opção ‘Bíblia’ para a questão ‘O que você costuma ler no seu dia a dia?’. Disse a ela que realmente essa tinha sido uma falha nossa, mas que, ainda assim, eles poderiam colocar esse gênero na opção ‘Outros’. (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 42).*

Importante ressaltar que a menção à Bíblia ainda implica preconceito, já que a sua leitura intensa tende a estar muito ligada a religiões evangélicas, que parecem associadas a segmentos socioeconomicamente segregados da população (com base em RIBEIRO, 2003). Nesse sentido, a não menção à Bíblia nas respostas dos participantes da enquête pode estar relacionada a duas constrações possíveis: vir ou não à lembrança

⁶² O conteúdo da enquête mistura menção a *gêneros do discurso* com menção a *suportes*; reiteramos, porém, tais distinções não terem sido enfoque de nosso estudo, considerando termos nos ocupado com questões que entendíamos mais prementes naquele momento em se tratando do modo de os estudantes se relacionarem com o conceito de *leitura*.

de tais participantes – motivo mais aplanado, por ser apenas uma questão de memória –, e outro, mais de fundo, que é a dúvida de mencionar ou não a Bíblia em uma enquete na *esfera escolar*, já que tal menção não apareceu como opção, o que coloca em evidência uma compreensão do senso comum de que o ambiente escolar tende a não falar sobre religião, questão, aliás, hoje bastante problematizada⁶³. O que nos parece mais relevante, entretanto, é a importância da Bíblia como *gênero secundário* ou conjunto de *gêneros*, vinculada ao *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2011 [1952-53]; L. PONZIO, 2017) e que, para vários entrevistados, parece que teria de ter sido mencionada no conteúdo da enquete em questão.

A Figura 8, a seguir, traz a enquete elaborada pelos estudantes.

VOCÊ TEM O HÁBITO DE LER?

☐ SIM ☐ NÃO

O QUE VOCÊ COSTUMA LER NO SEU DIA A DIA?

WHATSAPP () REVISTA ()
 FACEBOOK () JORNAL ()
 ROMANCE () CONTO ()
 INSTAGRAM () TWITTER ()
 GIBI () POESIA () CARTA ()
 PLACAS ()

Outros: _____

Figura 8 – Enquete produzida pelos estudantes.
 Fonte: Elaboração de BM. e FW.

As perguntas da enquete sinalizam para o movimento paulatino da *autorregulação da conduta*: a primeira pergunta toma *leitura* na intransitividade; já a segunda implica o conceito de *gêneros do discurso*, reportando à *dimensão transitiva de leitura*. É exatamente o entrelugar entre as duas concepções de *leitura* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; BRITTO, 2015). Outro indicador de que BM. estava nesse movimento de *hetero* para *autorregulação da conduta* foi a orientação dada por ela, nas salas de aula,

⁶³ Referência, aqui, a recente interpelação ao Supremo Tribunal Federal sobre a manutenção ou não de disciplina de teor religioso nas escolas públicas e de como configurar-se essa manutenção. (Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI – 4439).

aos colegas, quando da aplicação da enquete, ocasião em que eu não estava presente, como registram as notas a seguir.

(31) *FW. realizou a contagem das respostas à enquete. Foram 62 respondentes, dos quais a maioria declarou-se como 'leitora'. Quanto aos textos nos gêneros relacionados aos dispositivos WhatsApp, Instagram e Facebook são os mais mencionados pelos estudantes que responderam à enquete. (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 44).*

(32) *Quando disse a eles que fiquei surpresa com o resultado, pois esperava que a maioria respondesse ser 'não leitora', BM. informou que vários colegas, antes de responder, disseram que já colocariam que não eram leitores, pois não gostavam de ler. Em todas essas interações, BM. contou que perguntou aos colegas se eles não liam WhatsApp, ao que respondiam que 'sim', e ela dizia, então, que 'eles eram, sim, leitores'. Chegamos à conclusão, então, de que essa fala de BM. auxiliou no expressivo número de respostas 'sim' para a pergunta 'Você tem o hábito de ler?'. (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 45).*

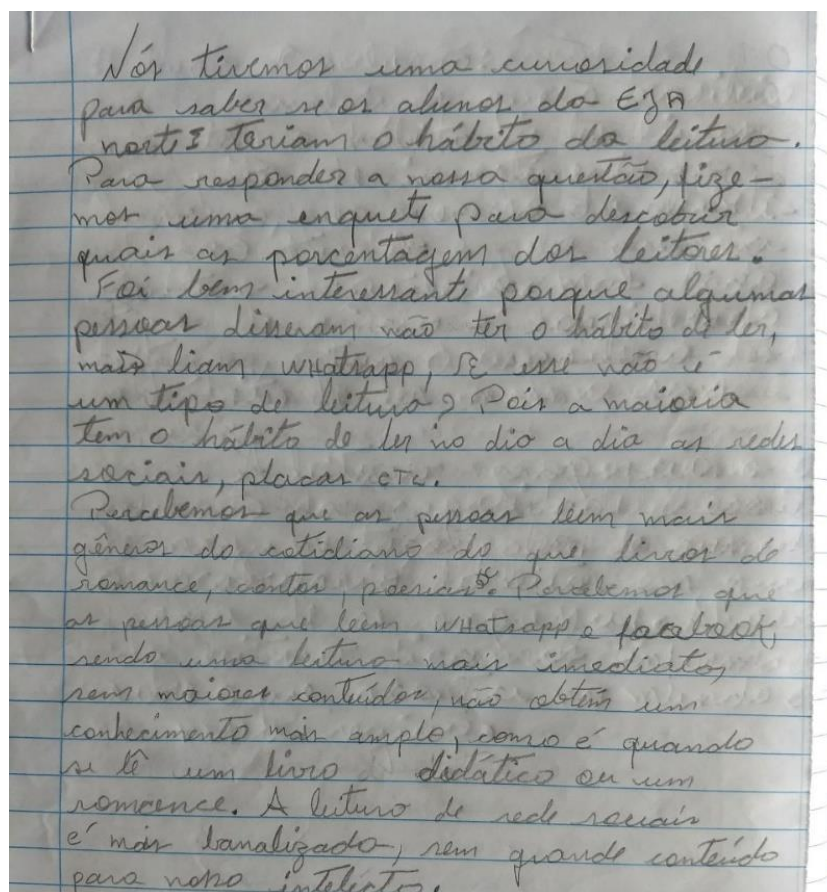
Uma interpelação de BM., dessa ordem, aos entrevistados sobre leitura de *WhatsApp*, sugere ampliação de seu *repertório cultural* no sentido de conceber o conceito de *leitura* sob outros contornos e, nesse tensionamento, problematizou com outros estudantes a diferença entre a *leitura transitiva* e *intransitiva*. Mais uma vez, segue em nota a importância do interlocutor mais experiente nas interações dentro do processo de ensino e aprendizagem:

(33) *Perguntei a BM. se ela teria feito essa fala se a enquete tivesse sido realizada antes de pesquisarmos sobre o assunto, e ela disse que provavelmente não. (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 46).*

(34) *Conversamos sobre como interpretaríamos esses dados. Disse a eles, então, que seria interessante montarmos um gráfico para explicarmos na apresentação da pesquisa o hábito de leitura dos estudantes da EJA Norte I. Para a resposta no caderno, sugeri que falássemos sobre o tipo de leitura mais mencionado pelos colegas. Perguntei a eles o que acharam das respostas, ao que os interactantes responderam que "a maioria só lê redes sociais". Disse-lhes, então, que poderíamos fazer uma análise disso, dizendo que quanto mais próximo das leituras do cotidiano, maior o número de leitores, ao passo que quanto mais complexas as leituras, menos leitores parece haver. (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 47).*

(35) FW. disse que gostaria de representar em porcentagem os resultados obtidos. Falei a ele, então, que conversaria com a professora de Matemática, para que ela auxiliasse com maior propriedade os estudantes nessa tarefa. Falei, também, que seria interessante fazermos um gráfico com essas porcentagens, para ilustrar as respostas. Os estudantes concordaram com a proposta. (Diário de campo – segundo semestre de 2017. Nota n. 48).

FW., ao propor a porcentagem, requereu lidarmos com *gêneros do discurso da esfera científica*, ao passo que eu precisei recorrer a um interlocutor de excelência na área, entrando em um movimento que sai do cotidiano e vai para o *grande tempo*. A resposta para a pergunta decorrente da enquete, depois de três *reescrituras*, pode ser visualizada na Figura 9 (em tamanho maior no APÊNDICE F), a seguir. Já a Figura 10 diz respeito ao resultado da enquete transformado em gráfico para a apresentação dos estudantes⁶⁴.



Nós tivemos uma curiosidade para saber se os alunos do EJA norte teriam o hábito da leitura. Para responder a nossa questão, fizemos uma enquete para descobrir quais as porcentagem dos leitores. Foi bem interessante porque algumas pessoas disseram não ter o hábito de ler, mas liam whatsapp, e me não é um tipo de leitura? Pois a maioria tem o hábito de ler no dia a dia as redes sociais, placas etc. Percebemos que as pessoas têm mais gêneros do cotidiano do que livros de romance, contos, poesias etc. Percebemos que as pessoas que liam whatsapp e facebook, sendo uma leitura mais imediata, não obtém um conhecimento mais amplo, como é quando se lê um livro didático ou um romance. A leitura de rede social é mais banalizada, sem grande conteúdo para nosso intelecto.

Figura 9 – Reescritura de análise sobre a enquete realizada.
Fonte: Elaboração de BM. e FW.

⁶⁴ Importante mencionar que a transformação dos dados em porcentagem tornou-se inviável pela ausência de professor de Matemática no momento em que os estudantes elaboravam essa resposta. Ainda: esse é mais um indicador de que o componente curricular importa no processo de ensino e aprendizagem, mesmo em se tratando de ação institucional que tem *pesquisa como princípio educativo*.

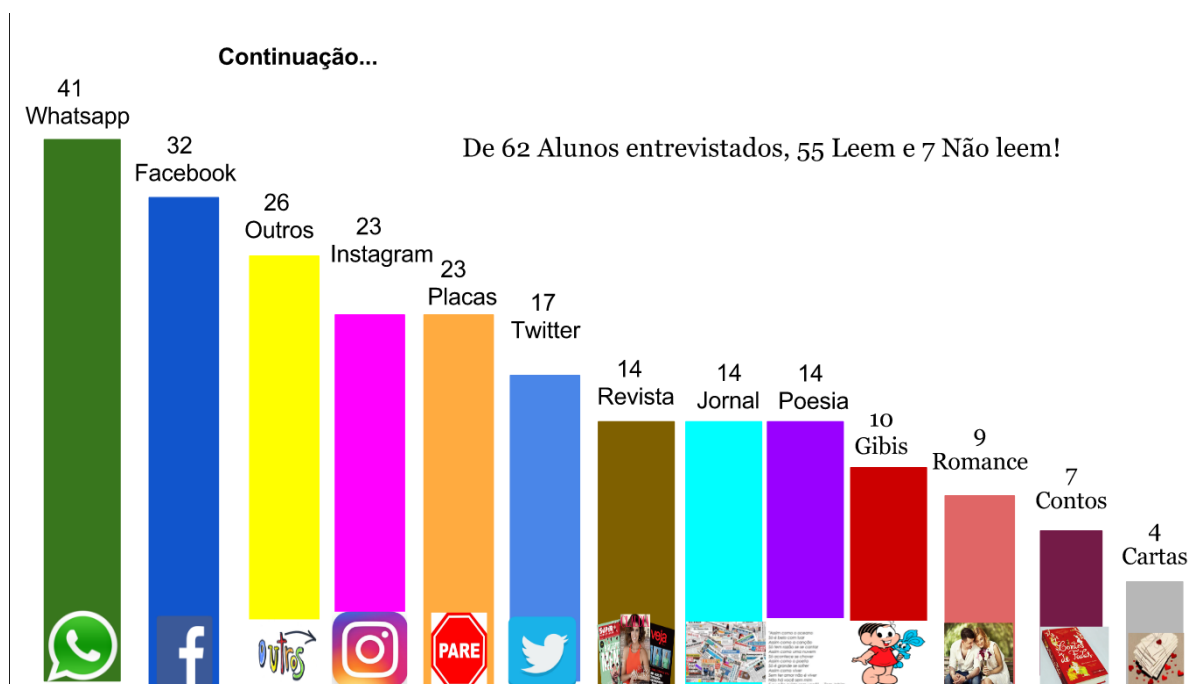


Figura 10 – Resultado da enquete realizada pelos estudantes.

Fonte: Elaboração de BM., FW. e colega de sala.

Fim do nosso processo de *leitura* e *escrita* para a elaboração das respostas do mapa de pesquisa dos estudantes, o passo que se segue é o da apresentação da pesquisa, representado, neste estudo, como o *Evento D*. Nas Considerações Finais, à frente, voltaremos a esse percurso empreendido por nós, *interactantes*, e detalhado ao longo desta seção.

4.4 EVENTO D – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A análise da apresentação da pesquisa pelos estudantes, tal qual acontece no campo, configura-se, neste estudo, como o último *evento* – *Evento D* – correspondente ao percurso analítico. Entendemos que a apresentação da pesquisa faz parte e é resultado do conjunto de atividades empreendidas ao longo do processo de pesquisa, desde a definição do objeto, passando pela *leitura* e pela *escrita*, até culminar na montagem e na apresentação da pesquisa. Importante registrar que, neste *Evento D*, os *interactantes* envolvidos no *ato de dizer* que resultou na elaboração do suporte de apresentação da pesquisa foram, além dos estudantes participantes deste estudo e eu, como professora, uma colega de sala que se dispôs a ajudar BM. e FW. na montagem

dos *slides*⁶⁵; já quanto ao momento da apresentação propriamente dita, os *interactantes* participantes foram aqueles que compõem a turma pela qual sou responsável como professora, além de outra turma, com outra professora presente⁶⁶. A *configuração cronotópica*, novamente, deu-se na *esfera escolar* e contou com dois momentos mais marcados em relação ao tempo: um mais abreviado em relação aos outros passos da pesquisa – já que os estudantes estavam ansiosos para finalizá-la –, que diz respeito à elaboração do suporte para apresentação; e outro, o tempo de duração da exposição verbal pelos estudantes, que ocupou, em média, vinte minutos.

Quanto à análise deste *Evento D*, entendemos ser de substancial importância o registro da conclusão da pesquisa elaborada pelos estudantes, já que a apresentação se configura como compilação e síntese de todo o percurso do trabalho empreendido por nós e levando em consideração que meu contato com eles na elaboração dos *slides* foi mais em caráter de leitura de intervenção final no processo empreendido. Segue, desse modo, Figura 11, que remete ao *slide* de apresentação da conclusão dos estudantes – optamos por manter apenas esse *slide* final em razão de que o restante do percurso foi exaustivamente discutido no *Evento C*.

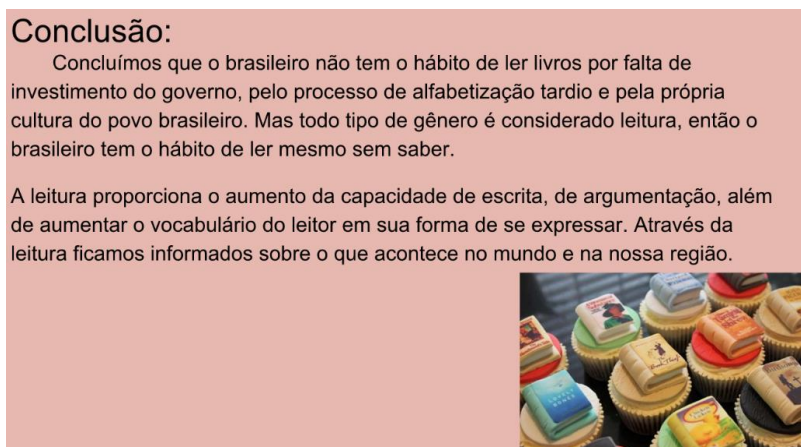


Figura 11 – Conclusão da pesquisa⁶⁷.
Fonte: Apresentação elaborada por *BM.* e *FW.*

⁶⁵ Essa prática, pelas minhas experiências consolidadas no campo, tem sido habitual no processo de pesquisa, principalmente na fase de montagem de apresentação. A orientação é, inclusive, de que se peça a estudantes ditos ‘mais autônomos’ para que auxiliem seus colegas, o que tem nos parecido enriquecedor, mas que, ao mesmo tempo, parece expor a fragilidade do campo da qual vimos falando ao longo deste capítulo analítico: a impossibilidade de interação mais efetiva entre professor e estudantes em todos os passos de cada pesquisa.

⁶⁶ É comum, no campo, que se juntem turmas que tenham apresentações no mesmo dia.

⁶⁷ Reiteramos, mais uma vez, que, em decorrência de não nos ocuparmos conceitualmente de *gêneros do discurso*, no conteúdo deste *slide* há menção a ‘ler gêneros’ quando, na verdade, lemos textos nos *gêneros*. Essa, porém, é uma questão a ser retomada no próximo semestre de estudo caso nos mantenhamos na docência com esses *interactantes*, não como objetificação dos *gêneros*, mas como vivências nas quais eles sejam nomeados e distinguidos de *suportes* e *esferas*.

Parece estar claro, se compararmos essa conclusão elaborada pelos estudantes com as notas registradas na etapa de definição de objeto, no *Evento B*, nosso movimento embrionário que contribuiu minimamente para o movimento – ainda que não inteiramente consolidado – da *hetero* para a *autorregulação da conduta* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Ao afirmarem que “[...] todo tipo de gênero é considerado leitura, então o brasileiro tem o hábito de ler mesmo sem saber.”, os estudantes indiciam já não ter as mesmas representações sobre *leitura* manifestadas no início da pesquisa, considerando que a problemática delineada inicialmente era “Por que os brasileiros leem tão pouco?”. O segundo parágrafo do conteúdo do *slide* (Figura 11), porém, persiste com representações que evocam a *leitura* concebida como *redentora* e *intransitiva*. Parece-nos, assim, que a partir das ações possíveis dentro do delineamento do campo, pensando sempre na ampliação de *repertório cultural* dos estudantes, conseguimos empreender algumas práticas que, ainda que embrionariamente, contribuíram, por exemplo, para colocar alguns elementos científicos na abordagem de *leitura* intrinsecamente ligada ao senso comum, ao cotidiano, concebida intransitivamente, o que encontra triangulação (MINAYO, 2008) a partir da seguinte afirmação de *BM*. em *roda de conversa*:

(36) *Quando eu entrei ali e vi a plaquinha... a EJA, falei “Nossa!”. Aí eu fiz a matrícula. Hoje eu gosto de estudar, já vou terminar o ano, já li cinco livros, eu não tinha esse hábito de ler, tinha hábito só de ler... tipo... revista, placas, né, mas livro, livro mesmo, né, assim, não lia. (BM. em roda de conversa – novembro de 2017. Excerto n. 1).*

Os estudantes, ao compartilharem com colegas a concepção de *gêneros* e indicar, na apresentação, mas também na aplicação da enquete, como mencionado do *Evento C*, a abordagem de *leitura transitiva* (com base em BRITTO, 2015), parecem iniciar um importante movimento em que “transcendem as representações do viver cotidiano e rompem com o senso comum” (BRITTO, 2012, p. 58, 59). Foi, então, a partir da *leitura* e da *escritura* que nós, dentro das limitações da aproximação entre a orientação do campo e a nossa filiação teórico-epistemológica, empreendemos ações resultantes, com base nas notas registradas, no início de uma ampliação de *repertório cultural* dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, realizada na EJA de Florianópolis, teve origem em um conjunto de ações e reflexões enquanto estive em sala de aula nessa mesma EJA como professora, quando empreendi percursos que me eram possíveis, com minha filiação teórico-epistemológica marcada na perspectiva histórico-cultural, e que procuraram respeitar, em boa medida, o delineamento do campo, que tem a *pesquisa como princípio educativo*. Buscando lidar eticamente com essas duas perspectivas, priorizei minha ação como professora – interlocutora mais experiente –, mas o fazendo em um delicado exercício de salvaguardar o protagonismo dos estudantes, questão cara ao campo da EJA Florianópolis/SC, na tentativa de entender um pouco melhor esse movimento que, por vezes, não me parecia suficientemente fecundo para ressignificação de *repertório cultural* dos estudantes. Com isso em vista, tornei essa minha inquietação objeto de pesquisa, o que resultou na seguinte questão geral: **Como desenvolver um trabalho em educação em linguagem – com enfoque na leitura e na escrita – que amplie criticamente o repertório cultural dos estudantes, considerando tratar-se de um público itinerante e de uma orientação institucional que tem a pesquisa como princípio educativo?** Retomando, então, minha docência em campo, agora como professora e pesquisadora, mantive o mesmo movimento de não prescindir de minha filiação, nem tampouco prescindir do respeito ao delineamento do campo, com vistas a compreender desafios e resultados desse movimento, na busca de novas possibilidades para a educação em linguagem na EJA de Florianópolis/SC.

Os quatro *eventos* organizados e analisados na tentativa de responder a essa questão geral nos dão alguns indícios de um possível trabalho em linguagem – com vistas à ressignificação do *repertório cultural* dos estudantes – que seja fecundo mantendo a orientação institucional que tem a *pesquisa como princípio educativo*, uma vez que se trata de questão institucional sobre a qual, como docentes, não temos substanciais ingerências. Nesses indícios, porém, é preciso considerar que, ainda que tenhamos conseguido alguns pequenos avanços, nossas interações pela busca da *autorregulação da conduta* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) foram embrionárias e pautadas pelo ajuste do campo registrado no *Evento A*, o que parece nos dar uma resposta: para um trabalho em educação em linguagem tomado a partir da perspectiva histórico-cultural, a organização do campo importa no sentido de propiciar um ambiente de

vivência contínua que possibilite o estreitamento de relações entre professores e estudantes, o que entendemos condição fundante para a ampliação de *repertório cultural* discente. Esses pequenos avanços registrados em análise – quanto à *leitura* e à *escritura*, por exemplo –, portanto, foram possíveis, também, em decorrência do maior tempo despendido com apenas uma turma em campo, o que gerou condições para o endereçamento de atenção a um número menor de grupos e em mais tempo de interação.

Apesar de, no delineamento do movimento, eu ter me mantido ciente de que me cabe *heterorregular a conduta* dos sujeitos até que eles possam fazê-lo – fundamento da perspectiva histórico-cultural –, agi diferentemente da minha filiação teórica, porque me coloquei de modo menos interventor, respeitando maximamente a lógica do campo e o protagonismo dos estudantes, como já mencionado. Chego, portanto, ao final deste processo de pesquisa ciente de que, em tendo feito esse movimento de tensionamento e não tendo me mantido inteiramente alinhada à filiação do campo, parece-me que os resultados foram mais interessantes do que se tivesse me atido fielmente às bases da *pesquisa como princípio educativo*. A inquietude inicial, entretanto, persiste: o movimento da *autorregulação da conduta* pareceu-me, ainda, muito incipiente. De todo modo, se minha ação fosse no sentido de como o campo está posto na proposta, possivelmente essas ressignificações não se dariam, porque os sujeitos teriam estado muito delegados a si próprios, devido à rotatividade de professores comum à proposta. Além disso: se fossem professores de outras áreas do conhecimento a acompanhar a pesquisa, possivelmente a interação se daria de uma forma bastante diferente, tendo em vista a importância do componente curricular em ambiente escolar, mesmo em se tratando da *pesquisa como princípio educativo*.

O tempo mais efetivo com os estudantes participantes desta pesquisa e o agenciamento de minha filiação teórico-epistemológica criaram condições, por exemplo, para avanços que não haviam ocorrido nas três pesquisas anteriores dos estudantes: a mudança do mapa de pesquisa, o que não significou a alteração do objeto selecionado por eles, mas sua ressignificação, empreendendo um movimento que, nesse caso, tendeu a sair do senso comum para pensar mais criticamente o objeto de estudo, o que ocorreu com a reenunciação da problemática “Por que os brasileiros leem tão pouco?” para “Como é o hábito de leitura dos brasileiros?”, como registrado no *Evento B*. Outro movimento importante e facultado pela reorganização do campo e por minha

área de excelência foram as ressignificações conceituais e procedimentais quanto à *leitura* e à *escritura* registradas no *Evento C*. Conseguimos, a partir disso, empreender leituras em conjunto e *reescrever* por diversas vezes as respostas às questões da pesquisa, o que resultou em um trabalho mais aprofundado e significativo tanto para mim – como professora e pesquisadora – quanto para os estudantes. Foi dentro das limitações da aproximação entre a orientação do campo e minha filiação teórico-epistemológica, então, que empreendi ações resultantes, com base na análise dos *eventos* presentes nas seções anteriores, no início de uma ampliação de *repertório cultural* dos estudantes, para o que concorreram tanto minha área de atuação quanto a reorganização do campo.

Os resultados apresentados a partir do registro das notas nos *eventos* analisados suscitam, ainda, algumas outras questões principalmente quanto à lógica do campo, que, muitas vezes, em busca de projetar a cultura popular, instaura o risco de encapsular os sujeitos naquilo que já sabem, já que terminam por lidar com o que já experienciaram, como acontece na maioria das pesquisas. Decorrentes disso, não raros são relatos e pedidos de estudantes por transcender seu cotidiano, aquilo que já sabem, em nosso núcleo de EJA. Assim, o produto de um planejamento que não segue uma ancoragem marcada, que é o conjunto de filiações distintas ou que não tem clareza acerca de suas próprias ancoragens filosóficas e teóricas parece redundar em uma metodologia frágil para alcançar os fins a que se presta.

Na EJA de Florianópolis/SC, dado seu enfoque nas abordagens pós-críticas de educação, o risco é que essa metodologia não ressignifique o *repertório cultural* dos sujeitos, os quais tendem a permanecer nos saberes de experiência feitos. Desse modo, pergunto se, no caso desta pesquisa, os estudantes teriam conseguido minimamente transcender o senso comum – base da maioria das pesquisas da EJA, já que partem de seus interesses imediatos – sem, no caso específico deste TCC, a interação com um professor de Língua Portuguesa – dada a especificidade do objeto de pesquisa? Ainda: não seria efetivamente mais importante, tendo em vista os resultados apresentados, um tempo maior de permanência do professor em sala de aula – o que contraria o delineamento original do campo? Assim, a pesquisa, do modo como ela se delineia, sem que se criem condições para um processo de adensamento maior nas vivências com os diferentes conhecimentos pela via da interação com o professor, parece-nos muito

próxima ao espontaneísmo, o qual tem poucas possibilidades de criar condições para que esses sujeitos transcendam o que eles já sabem.

Essa transcendência do senso comum, condição para ampliação de *repertório cultural* e que entendo como fundamental na educação e como papel central da escola, nesse percurso realizado por nós, foi muito intrinsecamente atrelada a eu ter condições para planejar intencionalmente as ações – prevendo que estaria com eles por um tempo significativo e lançando mão de conhecimentos a partir de minha área de atuação. Coloquei-me, dessa forma, mais efetivamente naquela relação do que o campo supunha que eu o fizesse – reitero, entretanto, que isso foi muito favorecido pela mudança institucional, o que também contraria, sob vários aspectos, a lógica do próprio campo. Esse ajuste e a minha atuação intencionalmente planejada de dosar com cuidado a minha entrada, mas não abrir mão de intervir, mesmo às vezes achando ter entrado mais do que o campo me permitiria, foi fundamental para os resultados dos *eventos* analisados. Pergunto-me, entretanto, ao fim deste percurso de pesquisa, se não teria sido mais efetivo, e passível de resultados mais promissores, eu ter arriscado um pouco mais em ações docentes que convergissem com a minha filiação, sem tantos pruridos como o fiz, já que o delineamento do campo não me pareceu tão claramente desenhado, no que diz respeito à ciência dos próprios agentes da EJA do Núcleo do qual faço parte acerca dos fundamentos filosófico epistemológicos e teórico-metodológicos da *pesquisa como princípio educativo* ali em vigor, do que as lacunas nos documentos oficiais parecem ser um bom exemplo. Coloco sob escrutínio, então, o que possivelmente tenha sido um excesso de zelo de minha parte em salvaguardar a lógica do campo, o que gerou um extremo cuidado que seguramente se justifica por uma perspectiva ética de respeito a ele. Talvez, porém, valesse tornar essa intervenção mais efetiva e visibilizar a sua necessidade, já que o próprio campo parece ter feito o mesmo movimento ao sobrepor mudanças institucionais àquilo que está delineado nos documentos da EJA.

Possivelmente, os núcleos de EJA venham realizando ajustes em suas dinâmicas – como os mencionados na análise deste TCC –, recorrendo a outras possibilidades, e não à essência da proposta da *pesquisa como princípio educativo* em si mesma, porque, talvez, ela não esteja suficientemente clara para os envolvidos, visto que não há uma fundamentação mais adensada, o que suscita ajustes de toda ordem, e, além disso, porque naquilo que consegue ser clara, as vivências mostram resultados que não têm nos parecido satisfatórios. Em se fazendo aquilo que nos parece claro na

proposta, decorrem insatisfações dos envolvidos, o que poderia ser reajustado a partir de uma base, se houvesse uma sólida; como não parece havê-la, os ajustes todos tendem a ser realizados a partir de bases distintas – como, no meu caso, agenciando de fundamentos histórico-culturais.

É a partir dessas considerações, então, que vislumbro a necessidade de estudos futuros na EJA de Florianópolis, já que seus documentos deixam espaços em branco na compreensão de quais são as bases que sustentam efetivamente o campo, abrindo margens para interpretações e ações de toda ordem, como poderia ter sido o caminho empreendido nesta pesquisa – de mais interpelações embasadas em minha filiação teórico-epistemológica –, evitado pela consciência da ética de respeito ao campo. Parece haver, entretanto, a necessidade de ocupar esses espaços de formação com problematizações dessa ordem, já que há, pela minha experiência em campo, essa inquietação, que parece muito disseminada entre professores da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis; afinal, o que a educação deve buscar, seguramente, é a ampliação de *repertório cultural* dos estudantes, mesmo que se nomeie isso de modos substantivamente diferentes, a partir de escolas de pensamento distintas. O que todos queremos, em conclusão, é o desenvolvimento humano dos estudantes com quem interagimos em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970. 120p. (Biblioteca de ciências humanas; 37).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal** [tradução Paulo Bezerra]. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-53], p. 261-306.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982 [1970]. 238p.

BRITTO, Luiz Percival do Leme. **Ao revés do avesso**: Leitura e formação. São Paulo: Pulo do gato, 2015.

BRITTO, Luiz Percival do Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BRITTO, Luiz Percival do Leme. **Inquietudes e Desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

CASSOL DAGA, Aline. **O (ex)orbitar do ator de ler**: um estudo sobre vivências de estudantes com a escrita em contexto de ambientação rural. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CATOIA DIAS, Sabatha. **Entre ecos e travessias**: um olhar para o ato de *ler* no processo de educação em linguagem na esfera escolar. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DAGA, Aline Cassol; DIAS, Sabatha Catoia. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na Educação Básica. **Calidoscópio**, v. 12, n. 2, p. 226-238, mai/ago 2014.

CHRAIM, Amanda Machado. **A apropriação dos usos sociais da escrita na Educação de Jovens e Adultos**: implicações da educação em linguagem na perspectiva da pesquisa como princípio educativo. Projeto de Tese. Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

CORREIA, Karoliny. **‘Dar o passo’ na travessia para o encontro**: uma epistemologia analítica de base histórico cultural. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC, Florianópolis, 2017.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1993].

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARIA, Cristina; MORAES, Roque. Da (?) ao Ponto (.): a problematização como processo de aprender. 2002. In: Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos** (Caderno do Professor). Florianópolis, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013 [1970].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [1970]. 253 p.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000 [1986].

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2ª. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**. 2ª. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEATH, S. B. **What no bedtime story means**: narrative skills at home and school. *Language in Society*, 1982.

IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **Aula de Português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra**: um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Changing the role of schools**. Routledge, 2003.

MIOTELLO, Valdemir. **O discurso da ética e a ética do discurso**. *Cad. Esc. Legis.*, Belo Horizonte, v. 12, n. 19, p.83-129, julho/dezembro 2010.

MÜLLER DE OLIVEIRA, Gilvan. A pesquisa como princípio educativo. 2004. In: Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos** (Caderno do Professor). Florianópolis, 2008.

MÜLLER DE OLIVEIRA, Gilvan. Doze questões estruturantes para o trabalho pedagógico via pesquisa na Educação de Jovens e Adultos. In: **Interesse, Pesquisa e Ensino**: uma equação para a educação escolar no Brasil. Florianópolis: PRELO, 2004.

PEDRALLI, Rosângela. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado**: dimensões extraescolar e escolar. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PEDRALLI, Rosângela. **Na tessitura de encontros via escrita**: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PEREIRA, Hellen Melo. **O lugar das práticas de letramento na esfera escolar**: um estudo sobre o encontro aula de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PONZIO, Luciano. A responsabilidade do texto. In: **Visões do Texto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos** (Caderno do Professor). Florianópolis, 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003, p. 47-64.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 24. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991 [1983]. 103p. (Polêmicas do nosso tempo v.5).

SAVIANI, Dermeval; DUARTE; Newton (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2015 [1999]. 154 p.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

TOMAZONI, Eloara. **O ato de escrever em encontros na escola**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem** [tradução Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1934].

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique. Madri: Visor, 2012 [1931].

APÊNDICE A – Carta de esclarecimento sobre a pesquisa

Prezado participante:

Eu, Marina da Silva Cabral, estudante do Curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), matrícula 11201857, portadora do CPF 083.666.199-07, RG 5.140.807 SSP-SC, telefone de contato (48) 99957-9937, *e-mail* marina.scabral@hotmail.com, desenvolverei uma pesquisa com o título ***Escrituras na EJA de Florianópolis: [res]significação do repertório cultural em eventos com a escrita***. Para a realização do estudo, convido-o a participar da pesquisa na condição de estudante. Para tanto, preciso de sua permissão, como exige o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC. Assim, é importante que você saiba do que segue descrito.

1. Sobre o estudo:

- a) Meu objetivo é compreender como acontece o *ato de escrever* nesse processo de formação escolar, tendo em vista as relações que estabelecemos, por meio da escrita, no contexto de sala de aula.
- b) Comprometo-me a utilizar os dados levantados por meio de nossas conversas e de seus textos somente para pesquisa, e os resultados constarão em meu Trabalho de Conclusão de Curso e em artigos científicos em revistas especializadas.
- c) Não será possível, em nenhum momento, a identificação dos participantes da pesquisa (não serão revelados nomes), garantindo o sigilo de sua participação e sua privacidade ao longo do estudo.
- d) Informo, ainda, que a pesquisa cumprirá inteiramente a **Resolução 466/12**, um documento legal que será seguido à risca ao longo deste estudo, e que você tem a liberdade de, a qualquer momento, exigir uma contrapartida dos resultados parciais ou finais da pesquisa, de modo a se sentir seguro e respeitado em suas contribuições durante a realização da pesquisa e posteriormente a ela.
- e) Segundo item IV.3d desta Resolução, você pode, além de recusar sua participação, retirar seu consentimento a qualquer momento, caso queira participar do estudo e posteriormente não se sinta seguro para isso.

2. Sobre a sua participação, caso concorde e autorize:

- a) Analisaremos suas produções textuais realizadas na escola e fora dela, como HPEs, diário e pesquisa, as quais foram e são elaboradas por você ao longo de sua formação na EJA, da qual participo como professora.
- b) Realizaremos entrevistas individuais com você e convidaremos você a participar de rodas de conversa, as quais serão previamente agendadas de acordo com sua disponibilidade.
- c) Os riscos que você corre nesta participação são eventual constrangimento ou desconforto ao dar suas opiniões ou ao lidar com as perguntas que lhe faremos, tanto na entrevista como na roda de conversa, considerando que, na roda de conversa, você poderá se sentir constrangido diante dos demais estudantes que tomarão parte dela. Há, ainda, riscos de você não concordar com a interpretação que daremos ao conteúdo das entrevistas e da roda de conversa ou mesmo ao modo como lidaremos com suas produções textuais. Procuraremos lidar com o processo de modo que esses constrangimentos não aconteçam.
- d) Caso não for de sua vontade responder a algo ou caso não queira disponibilizar seus escritos, deverei atender sempre a sua vontade, uma vez que buscamos, na realização desta pesquisa, minimizar todos os riscos possíveis, a fim de que o estudo seja realizado de modo que todos se sintam tranquilos e respeitados.
- e) Não existirão despesas, compensações pessoais ou financeiras para você em qualquer fase do estudo. Caso você se sinta lesado, terá direito à indenização e, se tiver qualquer custo decorrente de sua participação nesta pesquisa, será inteiramente ressarcido.
- f) Entrego, a você, neste ato, uma cópia desta Carta de Esclarecimento, que ficará em sua posse, pois constam nela aspectos fundamentais para sua proteção.

3. A quem recorrer se você se sentir prejudicado:

Qualquer dúvida sobre os princípios éticos desta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-3779, e contatar a Prof^a Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, orientadora desta pesquisa; ou o Comitê de Ética da UFSC, situado na Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC, pelo telefone (48) 3721-6094 ou por *e-mail* <cep.propesq@contato.ufsc.br>.

Assim, segue anexo o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, para que assine duas vias, caso concorde com a participação nesta pesquisa, dadas todas as considerações anteriormente ressaltadas. Uma via permanecerá com você, como participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora, pois constam no TCLE informações relevantes para sua proteção.

Atenciosamente,

Marina da Silva Cabral

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo *Escrituras na EJA de Florianópolis: [res]significação do repertório cultural em eventos com a escrita* por meio das informações que recebi. Ficaram claros, para mim, quais são os objetivos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Entendi, assim, que o objetivo principal deste estudo é compreender como se dá o *ato de escrever* no processo de formação escolar levando-se em conta as produções por mim desenvolvidas ao longo de minha formação escolar na EJA, como minhas pesquisas, HPEs e meu diário.

Tenho ciência de que os dados gerados serão utilizados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de artigo científico em revista especializada, sem nunca tornar possível minha identificação. Ficou evidente, também, que a minha participação não inclui despesas e tem o mínimo de riscos possível, tendo em vista que participarei de entrevistas e terei meus textos lidos pela pesquisadora, que é também minha professora, havendo ressarcimento no caso de eventuais gastos decorrentes da pesquisa.

Também estou ciente de que é papel da pesquisadora tornar a pesquisa segura e confortável para todos os participantes, e, sobretudo, que a pesquisadora responsável por este projeto e a graduanda comprometem-se em cumprir integralmente o conteúdo da Resolução 466/2012, que trata das normas éticas da pesquisa, além de cumprir o conteúdo do item IV.3g da mesma Resolução, que preconiza a garantia de que serei ressarcido e indenizado caso ocorram situações que fogem das propostas estabelecidas aqui.

Além disso, sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas, durante o desenvolvimento da pesquisa, a qualquer tempo. Concordo, pois, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Se houver, por ventura, qualquer dúvida sobre os princípios éticos que embasam esta pesquisa, tenho ciência de que poderei entrar em contato com o Departamento de

Língua e Literatura Vernáculas, do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-3779, e contatar a Prof^a Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, orientadora desta pesquisa; ou o Comitê de Ética da UFSC, situado na Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC, pelo telefone (48) 3721-6094 ou por *e-mail* <cep.propesq@contato.ufsc.br>.

Assim, assino este termo de consentimento que foi redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora, e confirmo que uma cópia da carta de esclarecimento da pesquisa ficará em minha posse, pois constam nele aspectos fundamentais para a minha proteção.

_____ Data ____/____/_____
Assinatura do participante da pesquisa

_____ Data ____/____/_____
Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – Roteiro para *roda de conversa final*

1. Você poderia contar um pouco sobre sua trajetória até a EJA de Florianópolis? De onde você é, como veio para a cidade, por que decidiu voltar a estudar? (Questões feitas em gradação, à medida que o participante de pesquisa ia respondendo).
2. Com quantos anos você está?
3. Anteriormente à EJA, quando e por que você decidiu deixar a escolarização básica?
4. Como você vê seu percurso de estudo escolar até hoje? (Orientei a pergunta de modo a compreender dificuldades, avanços, inquietações e afins.)
5. Finalizando a EJA, pretende dar continuidade aos estudos em outro nível de ensino?
6. Quais suas experiências no mercado de trabalho? Você exerce alguma atividade remunerada atualmente?
7. Quais as outras atividades que você realiza além da escola? Vai à igreja? Pratica algum tipo de esporte? (Questões feitas em gradação, à medida que o participante de pesquisa ia respondendo).
8. Quem mora com você atualmente? Eles frequentam ou frequentaram a escola? Qual a ocupação profissional deles? (Questões feitas em gradação, à medida que o participante de pesquisa ia respondendo).
9. Em nossa convivência na EJA, pude saber que você tem filhos. Como é sua relação com seus filhos? E quanto especificamente a questões de escolaridade?
10. Gostaria de saber como foi o processo dessa quarta⁶⁸ pesquisa para você... Em que ela se assemelhou e em que ela se distinguiu das anteriores já realizadas aqui na EJA.
11. Lembra de que nossa problemática inicial, lá na montagem do mapa, era ‘Por que os brasileiros não leem?’? Depois modificamos para ‘Qual é o hábito de leitura dos brasileiros?’⁶⁹. Você lembra disso? Me fala um pouco sobre o que você achou disso...
12. Nas pesquisas anteriores, você lembra de ter modificado o mapa de pesquisa com a interação dos professores e dos colegas na socialização do mapa? (Em caso de resposta afirmativa: Como essa mudança se deu? Por quê?).

⁶⁸ A numeração considera a trajetória deles na EJA local.

⁶⁹ Esta pergunta já considera o percurso do semestre de pesquisa.

13. O que você acha de ter reescrito algumas vezes as mesmas respostas?
14. Quanto às leituras que nós fizemos, lá daqueles primeiros textos para os que nós selecionamos depois, você notou alguma diferença? Elas contribuíram para a pesquisa?
15. Você percebeu alguma diferença entre a leitura rápida, com cópia do texto para as respostas da pesquisa e a leitura mais demorada, com anotações no texto e posterior formulação das respostas?
16. Gostaria de saber sua opinião sobre como é estudar em EJA aqui, por meio da pesquisa...
17. Avaliando sua trajetória na EJA, você acha que o que você esperava com os estudos ao vir para cá se confirmou? (Em caso de resposta afirmativa:) Em quê? (Em caso de resposta negativa:) Por quê?
18. Agora, deixo você à vontade para dizer o que gostaria sobre cursar a EJA aqui, sugestões que tenha, problemas que vê.

APÊNDICE D – Anotações no texto ‘Qual a importância da literatura para a humanidade?’

Para ser um direito humano, os governantes deveriam cumprir com suas obrigações. Assim como acontece com o título de eleitor, que é um direito, mas também bem dever.

Qual a importância da literatura para a humanidade?

Segundo o notório estudioso Antônio Cândido, a literatura deveria constar nos direitos humanos, pois é um bem incompressível e, como tal, se constitui em uma necessidade universal. Com base nessa proposta, em que a leitura de um texto literário contribui para o desenvolvimento humano?

Para que possamos compartilhar desta ideia de um modo mais abrangente, antes, devemos acompanhar a evolução humana desde os primórdios até os dias atuais. Desde o princípio, além da socialização, o ser humano sempre demonstrou a necessidade de estabelecer registros de seu mundo. Antes de conhecer a escrita, o homem se manifestava através de representações gráficas (arte rupestre). Ainda que primitivos esses registros foram de extrema importância para que os cientistas conseguissem desvendar o mundo em que vivia o nosso antepassado.

Essa permanente necessidade de comunicação levou à criação da escrita, e desde então, sua evolução vem acompanhada dos grandes acontecimentos e transformações ocorridas no mundo.

A escrita em si, poderia ser definida apenas como símbolos que auxiliam na comunicação entre os seres humanos. Mas através deste poderoso instrumento, o homem desenvolveu a arte de criar e compor textos, que conhecemos como literatura.

A literatura é uma vasta fonte de conhecimentos, onde podemos ter contato com as infinitas experiências vividas pelo homem. O texto literário torna possível o envolvimento emocional do leitor nos acontecimentos, mesmo não tendo vivido no período em que foi escrito.

Uma obra literária não se limita à apenas registrar momentos históricos reais. Ele pode também nos levar a um mundo imaginário, a partir da visão do autor. Também pode transmitir conhecimentos culturais de uma comunidade ou um período. Por isso, as obras literárias apresentam as mais variadas classificações.

Independente de sua classificação, um texto literário tem o poder de transformação, pois desenvolve no leitor, além do conhecimento, também o senso crítico.

Conhecimento e senso crítico, duas palavras aparentemente inofensivas, mas impronunciáveis em sociedades de regime de governo autoritário ou corrupto.

5º Porque o tipo de governo como nosso, que é corrupto e imoral, não nos proporciona o conhecimento e o senso crítico, que não desenvolvemos por meio da leitura.

APÊNDICE E – Anotações na reportagem ‘Ler é difícil, segundo Luiz Percival Britto’

Ler é difícil, segundo Luiz Percival Britto

De acordo com o linguista, ler é uma atividade que exige esforço, isolamento e disposição para vivenciar a dor do existir

“Ser leitor não é só alegria tem dor
3º sentimento, exige esforço e dedicação.”

Por Julia Priolli

O professor Luiz Percival Britto escreve livros mas não se define como escritor. Para ele, esse é o ofício de quem faz literatura. Percival é linguista. Pensa, pesquisa e publica livros sobre os diversos usos possíveis da linguagem. Acredita, antes de mais nada, que ler é difícil. Presente no 14º Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens, em um ciclo de debates promovido pelo Movimento por um Brasil Literário, ele falou sobre a dor de ler. Partiu de uma visão heideggeriana do ócio e do lazer para chegar à seguinte conclusão: "ler não é entretenimento, ou uma experiência lúdica, como preferem os pedagogos. Ler é uma atividade que exige esforço, isolamento e disposição para vivenciar a dor do existir."

Por exemplo, ler um livro de história, desconstruindo
3º e ler um livro por obrigação ou um livro dramático

O professor não discorda da dimensão do prazer no desenvolvimento cognitivo da criança.

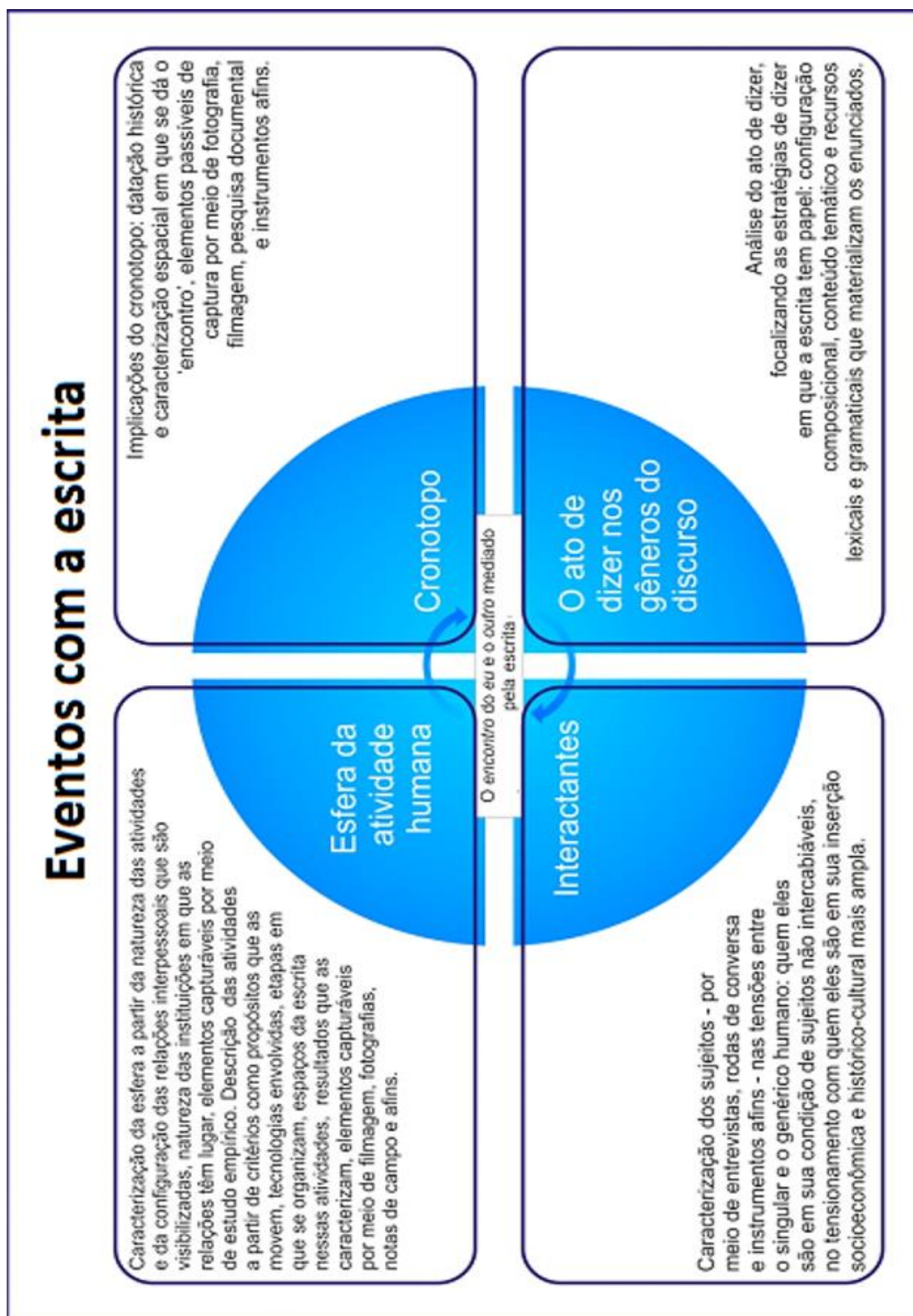
Ela é fundamental. Mas ele atenta para o fato de que vivemos em uma sociedade em que o prazer é buscado a todo momento. E nesse contexto, o entretenimento é mercadoria. Ele deve ser de consumo fácil, ligado ao tempo ocioso, que não exige esforço ou determinação.

"O tempo da diversão é o tempo do esquecimento, de não pensar em nada. Tem hora para começar e acabar. Não gera futuro e nem consequência", afirma. Todo tempo livre do cidadão é suprimido com conteúdos de acesso imediato. Isso explica as televisões nos metrô e elevadores, os rádios nos carros, os ipods, ipads e todas as variações de mídias portáteis destinadas a entreter o passageiro em trânsito.

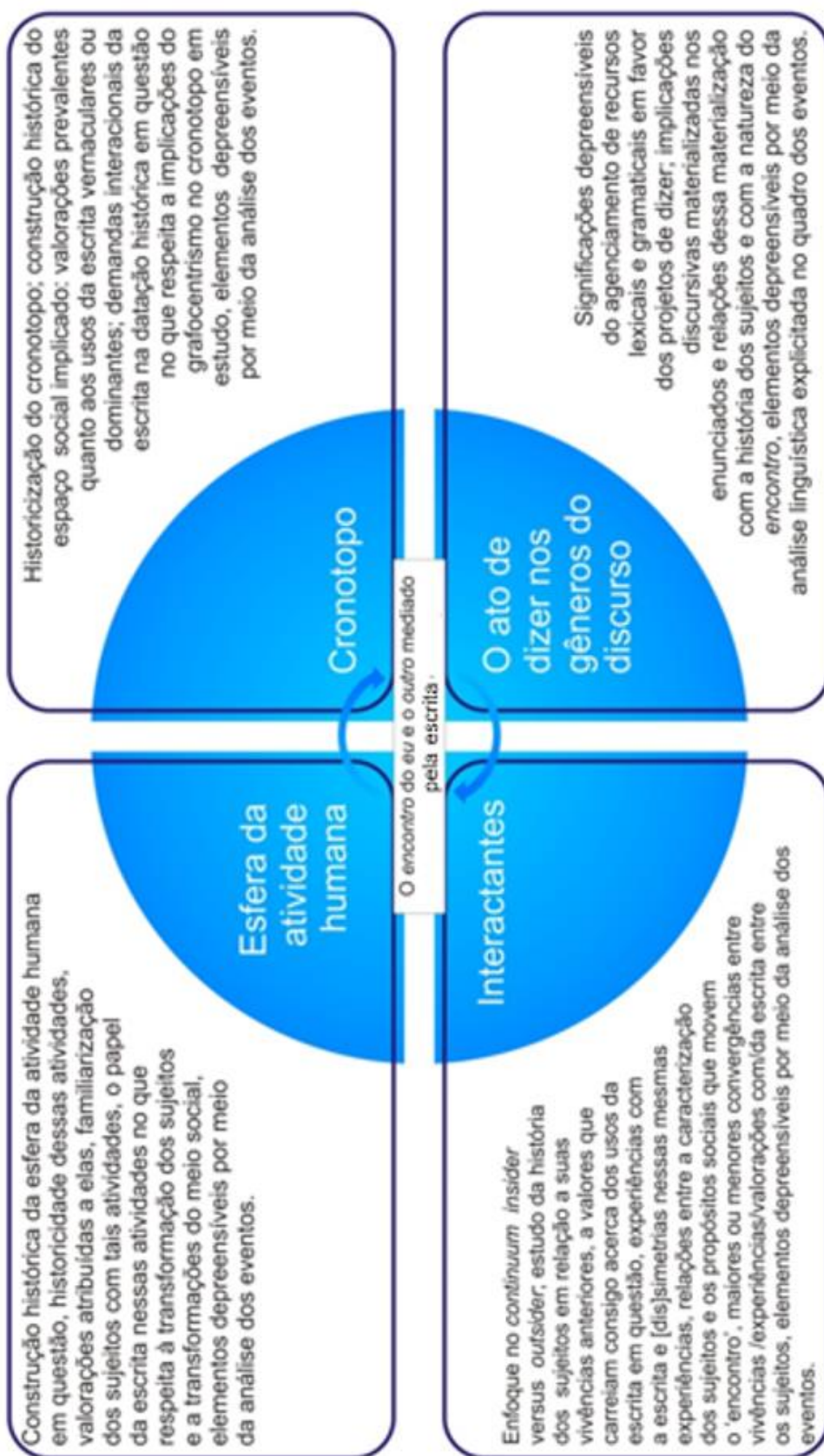
APÊNDICE F – Reescritura de análise sobre a enquete realizada

Nós tivemos uma curiosidade para saber se os alunos do EJA norte teriam o hábito da leitura. Para responder a nossa questão, fizemos uma enquete para descobrir quais as porcentagem dos leitores. Foi bem interessante porque algumas pessoas disseram não ter o hábito de ler, mais liam whatsapp, e esse não é um tipo de leitura? Pois a maioria tem o hábito de ler no dia a dia as redes sociais, placas etc. Percebemos que as pessoas leem mais gêneros do cotidiano do que livros de romance, contos, poesias. Percebemos que as pessoas que leem whatsapp e facebook, sendo uma leitura mais imediata, sem maiores conteúdos, não obtém um conhecimento mais amplo, como é quando se lê um livro didático ou um romance. A leitura de rede social é mais banalizada, sem grande conteúdo para nosso intelectos.

ANEXO A – Diagrama Integrado



Repertório Cultural - Base para os Eventos



ANEXO B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética – Aprovação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Escrituras na EJA de Florianópolis: [res]significação do repertório cultural em eventos com a escrita.

Pesquisador: Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71029317.4.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.360.697

Apresentação do Projeto:

Trabalho de conclusão de curso de MARINA DA SILVA CABRAL sob orientação de Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti, do curso de graduação em Linguística. Estudo prospectivo, com 3 participantes. Critérios de inclusão: Alunos de língua portuguesa do EJA. Intervenções: entrevistas semi-estruturadas, pesquisa documental.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Problematizar um trabalho em educação em linguagem – com enfoque na escrita – cuja tônica seja a ampliação de repertório cultural dos estudantes, considerando o público itinerante da EJA e a orientação institucional que tem a pesquisa como princípio educativo.

Objetivo Secundário: problematizar as apropriações dos estudantes no que diz respeito à escrita: a) nas apropriações da ordem da codificação em se tratando do sistema de escrita alfabética; b) nas apropriações atinentes à textualização no âmbito dos gêneros do discurso.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Análise adequada dos riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários adicionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto assinada pelo pesquisador responsável e pelo chefe do departamento ao qual o

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC**



Continuação do Parecer: 2.360.697

pesquisador responsável está vinculado. Declaração(ões) do(s) responsável(is) legal(is) pela(s) instituição(ões) onde a pesquisa será realizada, autorizando-a nos termos da resolução 466/12. Cronograma, informando que a coleta de dados se dará a partir de setembro de 2017. Orçamento, informando que as despesas serão custeadas pelos pesquisadores. TCLE para os participantes em linguagem clara e adequada.

Recomendações:

Sem recomendações adicionais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela Aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_948992.pdf	06/09/2017 11:37:30		Aceito
Outros	Carta_ao_parecerista.pdf	06/09/2017 11:36:02	Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_reelaborado.pdf	06/09/2017 11:34:41	Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	10/07/2017 11:18:17	Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa.pdf	06/07/2017 12:56:21	Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.360.697

FLORIANOPOLIS, 31 de Outubro de 2017

Assinado por:
Ylmar Correa Neto
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

